الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة منتوري – قسنطينة –

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس والعلوم التربوية
رقم التسجيل :..............
الرقم التسلسلي:............

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية
بعنوان:

استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق

– دراسة ميدانية بثانويات ولاية المسيلة –

إعداد الطالب:
خطوط رمضان

إشراف الأستاذ الدكتور:
عزوز لخضر

أعضاء لجنة المناقشة :

- أ.د معاش يوسف	رئيسا	جامعة منتوري - قسنطينة-
- أ.د عزوز لخضر	مشرفا ومقررا	جامعة منتوري - قسنطينة-
- د. بوعامر زين الدين	عضوا	جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي-
- د. بولكور شفيقة	عضوا	جامعة منتوري - قسنطينة-

السنة الجامعية: 2010/2009

شكر وتقدير

أولا: أحمد الله عز وجل على أن وفقني لإتمام هذا العمل، فالحمد لله رب العالمين.

ثانيا: أتقدم بالشكر الجزيل والاحترام الكبير للأستاذ الدكتور " عزوز لخضر " على تعبه معي وإرشاداته وتوجيهاته القيمة ، طيلة مدة انجاز هذا العمل ، فألف ألف شكر.

ثالثا: أتقدم بالشكر إلى أهلي: أمي التي كانت تدعو لي بالتوفيق، إلى زوجتي التي صبرت معي وأمدتني بالعون الكثير، فألف شكر.

رابعا: أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل الأساتذة ومفتشي التربية والتكوين ، ومدراء المؤسسات التربوية ، على نصائحهم ومساعدتهم، فشكرا جزيلا.

أخيرا: أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة مهما كانت ، ولو بالكلمة الطيبة.

فهرس الموضوعات:

الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات

ثانيا : المقاربة بالكفاءات .

ثالثا : تقويم الكفاءات :

خلاصة

الفصل الثالث : الرياضيات .

الجانب التطبيقي :

الفصل الرابع : الإطار الميداني

عرض، تحليل وتفسير نتائج :

الفصل الخامس : واقع استخدام استراتيجيات التقويم

تمهيد

خلاصة

الفصل السادس : نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

الفصل السابع : مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح

الفصل الثامن : طريق التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت

خلاصة

الفصل التاسع: ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد

تمهيد

خلاصة

ملخص الدراسة :

يؤدي التقويم دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

ولذلك فقد سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات ، هذه الأخيرة التي جاءت لتغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم و المعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف ، و تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ، ومسؤولا عن التعلمات التي يحرزها ، فيمارس و يحاول و يبني التعلمات و يقوم و يثمن تجاربه السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

ومن هذه الاستراتيجيات التي سنقف عندها ، الاختبارات الأدائية ، التي من خلالها يقوم المتعلم بتوضيح تعلمه وتوظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، وكذلك إستراتيجية الملاحظة والهدف منها مراقبة المتعلم في مواقف تعلمية مختلفة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره ، وأخيرا إستراتيجية الورقة والقلم والمتمثلة في الاختبارات بأنواعها و التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة .

وحاولنا كذلك من خلال بحثنا إبراز أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات ، وتوصلنا إلى أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي ، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح وأن عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت ، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم ، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التحصيلية.

الكلمات المفتاحية : التقويم ، استراتيجيات التقويم ، المقاربة بالكفاءات .

الجانب النظري

المقدمة:

يقاس تقدم الأمم بقوة النظام التربوي بها والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يُعد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القيـــاس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية، باعتبار التقويم جزءً عضوياً من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي، ويقدم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة مخرجاته، وقد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات ـــ الأنشطة والعمليـــات ـــ المخرجـــات)، إلى ضـــعف في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة، وعليه فإن إصلاح التقويم والتعرف علـــى المـــشكلات المرتبطـــة بأدواته، يُعدُ مدخلاً جيداً لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وذلك من خلال تقـــويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية والفرعية، وباعتبار التلميذ أحد العناصر الأساسية فإنه ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب شخـــصيته: (المعرفيـــة ـــ العقلية ـ الجسمية ـ الوجدانية .. الخ)، على اعتبار أنها وحدة واحدة ، ولكن يلاحـــظ أن الجانـــب المعرفي ـــ التحصيل الدراسي ـــ يحتل مكان الصدارة بين هذه الجوانب، وعملية تقـــويم التحـــصيل الدراسي يرتبط بها العديد من المشكلات والصعوبات والتي تختلف باختلاف فلسفة القياس والهـــدف منه سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقويم الاختبارات التحصيلية ـــ أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة التلميذ التي حصل عليها في اختبار ما أو مشكلات ترتبط بطبيعة القياس "الكلاسيكي ـــ الموضوعي" أو مشكلات ترتبط بالتقويم الحقيقي أو البديل.والقياس يعتبر الخطـــوة الأولى من عملية تقويم التحصيل الدراسي، وللقياس أدواته التي يتم بها تقدير أداء المـــتعلم في صـــورة كمية، لتبدأ عملية اتخاذ القرار عند موازنة الكمية - درجة المتعلم - بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديـــد معنى لهذه الكمية، والتي يتحدد في ضوئها جوانب القوة والضعف – عملية تقييم – ثم تأتى المرحلـــة النهائية – العلاج – والتي يتم فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف سواء أكان للمتعلم أو المعلم أو المحتوى أو طرق التدريس.

إن نظم التقويم الحالية تقيس قدرة الطالب على الحفظ , وهو تقويم أحادي الجانب يعتمد على التلقين ويقيس القدرات العقلية المتدنية , الأمر الذي ينتج تلميذا مبرمجا غير مفكر.

لقد كانت الإصلاحات الأخيرة فرصة مهمة لتغيير ثقافة التقويم السائدة , ليكون التقـــويم الـــشامل وسيلة فعالة لتنمية قدرات التلميذ وتسليحه بالمهارات والمعارف الحديثة التي تؤهله لاكتساب كفاءات

عالية , وكذا الانتقال من التعليم إلى التعلم ومن التعليم من اجل الامتحانات إلى التعليم للحياة , ومن ثلاثية الإلقاء والحفظ والاسترجاع إلى ثلاثية كفاءات الإبداع وكفاءات الحياة وكذا كفاءات التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة .

و استجابة لتطور المنظومات التربوية العالمية و تطور الاتصالات اتجهت اختيارات المدرسة الجزائرية إلى اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات من اجل الوصول بالتلميذ إلى المطمح المرغوب ، و أخذت المدرسة الجزائرية تخرج شيئا فشيئا من التركيز على البرامج إلى الاهتمام بالمناهج .

و ظهر ذلك جليا بدء من إصلاحات 2003/ 2004 حيث كان إصلاح هذه المدرسة أعمق و اشمل مس جميع جوانب النظام التربوي من بناء للمناهج و كذا المقاربة البيداغوجية المعتمدة في التدريس و كذا الطرائق و التقويم و بما في ذلك التكوين و أساليبه....الخ ، و حظيت هذه الإصلاحات باهتمام كبير من قبل المسؤولين على التربية و التعليم في الجزائر الذين اعتبروا طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات نموذجا جديدا للتعليم يسعى إلى ترقية التعليم و تفعيله و تعديل مسارات التكوين.

لتجعل بذلك من المتعلم محورا لعملية التعليم دون إهمال لباقي عناصر الفعل التربوي كما ورد في كثير من أدبيات وزارة التربية الوطنية و مناهجها و مداخلها العامة، مولية في الوقت نفسه عنايتها لتكوين الأساتذة لما لهؤلاء من دور أساس في عملية التعليم.

إن إصلاح التعليم ككل وكذا التعليم الثانوي ابتداء من الموسم الدراسي 2003/ 2004 في إطار مسيرة تطوير التعليم , وهذه الحلقة من حلقات التعليم تستهدف تسليح المتعلم بالمعارف الحديثة والكفاءات العالية والقيم والأخلاق والاتجاهات , وإعداده للتعامل مع ثورة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة , وذلك من خلال مناهج مطورة ومتميزة في مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .

إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا من عناصر المنظومة التعليمية فهو يعزز من قدرات المتعلم , ويحقق الجودة للمؤسسة التعليمية , وعليه فانه يبدأ من بداية عملية التعليم ويستمر معها حتى نهايتها , فهو شامل لجميع جوانب شخصية المتعلم , معارفه , مهاراته , قيمه واتجاهاته , فهو تقويم متعدد الجوانب , متعدد الوسائل والأدوات , لا يكتفي بثقافة الورقة والقلم , بل يتجاوزها إلى استخدام استراتيجيات حديثة بهدف رفع مستوى التحصيل بمعناه الشمولي وتحقيق الجودة الشاملة في العملية التعليمية .

إن الملاحظ لواقع التقويم اليوم ورغم اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، يكتشف أننا مازلنا نعتمد على نظم الامتحانات من منطلق نظرتنا التقليدية الضيقة والتي لاترى في عمليتي التعليم والتعلم سوى قدرة المتعلم على تحصيل اكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم والنظريات , غير أن المنشود أن نتبنى

وجهة نظر مغايرة ترى عملية التعليم من منظور ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية و مهارية تجعلـــه قادرا على اكتشاف معلومات وخبرات جديدة وربطها منطقيا بما لديه من خبرات سابقة , بل تجعله قادرا على تطبيق تلك الخبرات في مواقف حياتية بل تتعدى إلى ما يعرف بتعلم التعلم ويتعلم كيـــف يتعلم .

إن اختيارنا لموضوع الدراسة جاء لعدة أسباب ، لعل من أبرزها :

- تحسيس الزملاء الأساتذة بأهمية التقويم التربوي وضرورته في ظل المقاربة بالكفاءات .
- تمكين الأساتذة من اكتساب نماذج وتقنيات حديثة تساير ما جد في ميدان التقويم التربوي.
- تدعيم الأساتذة خاصة المتخرجين الجدد ومدهم بهذه الدراسة لمساعدتهم على تعميق وتحديث معارفهم في مجال التقويم التربوي.
- تلبي الدراسة رغبة شخصية و اهتماما علميا لي كوني أحد أساتذة مادة الرياضيات.

من هذا المنطلق توجب تطوير أساليب ووسائل وأدوات التقويم , بل اعتماد استراتيجيات حديثة في التقويم بما يواكب ذلك التطور في النظرة إلى طبيعة التعلم.بل يجب أن يكون مرتبطا بالواقع أي يركز على خبرات مرتبطة مباشرة بواقع المتعلم وحياته اليومية وما يصادفه من مشكلات وقضايا , فيجب التركيز على الفهم العميق , وكذا قدرة المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه وقدرته على بناء المعرفة بنفسه وقدرته على تطبيق ما يتعلمه ميدانيا لحل المشكلات وقضايا واقعه اليومي .

وسعيا منا للتعمق والدراسة وتسليط الضوء على استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم ، وكذا الكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء قيامهم بعملية التقويم،جاءت هذه الدراسة مقسمة إلى قسمين, قسم نظري وآخر تطبيقي، فالقسم النظري يتكون من أربعة فصول ، حيث تناولنا في الفصل الأول التمهيدي إشكالية الدراسة وفرضياتها وكذا أهدافها ثم تعريف مصطلحاتها تعريفا إجرائيا، بالإضافة إلى الدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني فقد قسمناه إلى قسمين ، قسم تناولنا فيه التقويم التربوي من حيث مفهومه وكذا لمحة تاريخية عن تطوره, و علاقته ببعض المفاهيم الأخرى كالتقييم والقياس والاختبار, بالإضافة إلى أنواعه وأسسه ، كما تطرقنا إلى أهدافه ووظائفه ومراحله وكذا مجالاته.

أما القسم الثاني من هذا الفصل فقد تناولنا فيه استراتيجيات التقويم الثلاثة ، بدءا باستراتيجيات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية ، من مفهومها وخصائص هذه الإستراتيجية إلى مكوناتها وأساليبها.ثم إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة ، من مفهومها وأنواعها إلى خطواتها وأدواتها ، وأخيرا إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ، حيث تطرقنا إلى الاختبارات بأنواعها .

ثم جاء الفصل الثالث حيث تم التطرق فيه إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حيث تناولنا أولا الكفاءة من حيث مفهومها وأنواعها وكذا خصائصها وبعض المفاهيم المرتبطة بها ، ثم بعد ذلك تطرقـــت إلى المقاربة بالكفاءات حيث تناولنا نشأتها وعوامل ظهورها ، وكذلك مبادئها وأسسها ، كما تناولنـــا بيداغوجيا الإدماج وحل المشكلات ، وأخيرا تطرقنا إلى تقويم الكفاءات ومتطلباته وخصائـــصه ، ثم قدمنا نموذجا لكيفية تقويم وضعية إدماجية .

وآخر فصول القسم النظري هو الفصل الرابع الذي تكلمنا فيه عن مادة الرياضيات حيث تطرقنا إلى مفهومها وكذا طبيعة هذه المادة , بالإضافة إلى أهميتها ,ثم قدمنا نموذج التعليم الحلزوني في هذه المادة وبعد ذلك تطرقنا إلى التقويم التربوي في الرياضيات ، وأخيرا تناولنا الكفاءات العرضية والكفاءات الرياضياتية في جميع ميادين التعلم الخاصة بالمادة وهذا في نهاية كل مرحلة من مراحل التعليم الثانوي وكذا ملامح تخرج التلميذ من التعليم الثانوي .

أما الجانب التطبيقي فقد اشتمل على ستة فصول ، تناولنا في الفصل الأول النقاط المتعلقة بالمنهج المعتمد ودواعي استعماله ,وتحديد حدود الدراسة المكانية والزمانية , ثم تطرقنا إلى عينة الدراسة وكيفية اختيارها وحجمها ومواصفاتها ثم أدوات وأسلوب المعالجة الإحصائية , كما تناولنا كل ما يتعلق بالدراسة الاستطلاعية ، بعد هذا تطرقنا في الفصل الثاني إلى عرض وتحليل النتائج المتعلقة بواقع استخدام استراتيجيات التقويم ، أما الفصل الثالث فقد تضمن عرض وتحليل النتائج المتعلقة بنقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، وجاء الفصل الرابع لعرض وتحليل النتائج المتعلقة بمقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح، أما الفصل الخامس فقد تضمن عرض وتحليل النتائج المتعلقة بما تتطلبه عملية التقويم من جهد ووقت، وأخيرا الفصل السادس الذي تناولنا فيه عرض وتحليل النتائج المتعلقة بارتفاع عدد التلاميذ في القسم .

الفصل التمهيدي: الإطار المنهجي

1- **إشكالية الدراسة.**

2- **فرضيات الدراسة .**

3- **أهداف الدراسة.**

4- **تحديد مفاهيم الدراسة.**

5- **الدراسات السابقة .**

1- إشكالية الدراسة:

تسعى معظم الدول إلى تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحديثها , لتلبية متطلبات التطورات الحديثة, ولان هذه العملية هي عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة . والمجتمعات , فقد شمل تطوير شامل لجوانب العملية التعليمية التعلمية , لكي يكون التعليم محققا لطموحات البلاد , ملبيا لآمالها وتطلعاتها في حياة أكثر رقيا وتطورا ونماءا وازدهارا .

إن تحديث المناهج وتطوير عناصرها من خلال الإصلاح الجديد الذي شرع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2004/2003 هو السبيل الأمثل لتطوير التعليم , ولمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال تنوع أساليب التقويم , لكي يساير روح العصر وتحقيق الغايات والطموحات , ولا سيما في هذا العصر الذي يتسم بالعلم والتقنية والتطورات العلمية والتربوية والانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات

من خلال هذه الإصلاحات الأخيرة ، فان المدرسة الجزائرية ترفع الكثير من التحديات ، لعل من أبرزها المراهنة على نوعية المنتوج أي رفع مستوى المتعلمين لتجعل منهم محورا للعملية التربوية ,وكذا اعتماد منطق المناهج بدل منطق البرامج فاختارت بذلك بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات (التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف) و تتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة,من معارف و سلوكات و قدرات و كفاءات؟
- ما هي الوضعية التعلمية, الأكثر دلالة لإكسابه هذه الكفاءات و جعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل مكتسباته السابقة(من معارف و مواقف و سلوكات)؟
- ما هي الوسائل و الطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات و المحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من انه قد تمكن فعلا من الكفاءات لمستهدفة؟

فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم و يهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم.

كما أن المقاربة بالكفاءات تغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم و المعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف و تجعل من المتعلم محورا للعملية مسؤولا عن

التعلمات التي يحرزها ، يمارس و يحاول و يبني التعلمات و يقوم و يثمن تجاربه السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

وفي إطار السعي لتطوير التعليم الثانوي وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية الذي يتطلب اهتمامًا خاصًا من الجهات المسؤولة عن التعليم. فالتقويم يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم. فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل الطالب وبالتالي إلى تحسين التعلم.

ومن الملاحظ أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزءًا من عملية التعليم والتعلم بل هو منفصل عنها، حيث إنه يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك عن أنه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، إضافة إلى أن الطالب لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاءة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها. وتأتي اختبارات البكالويا التي تطبق في بلادنا خير شاهد على ذلك.

وتزامن القصور المفاهيمي للتقويم، مع ضعف في مهارات معظم الأساتذة في بناء الاختبارات وتركيزها على مستويات التذكر والفهم وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التحليل والتركيب والتقويم ، وأدى هذا إلى النزعة القوية لدى الأساتذة للتدريس من أجل الاختبار، وقلة الاهتمام ببعض الكفاءات التي يفترض تعلمها، وأصبح الدافع لدى التلاميذ ينصب على الحصول على علامات عالية، وعزز ذلك الروح التنافسية عند التلاميذ والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك وهذا راجع خاصة إلى طبيعة أسئلة امتحان شهادة البكالوريا. وبرزت إشكالات اجتماعية كبيرة تظهر نهاية كل عام دراسي تتمثل في الطعون المستمرة من التلاميذ وأولياء أمورهم من اجل إعادة تصحيح أوراق الاختبارات , وكذا صعوبتها وغموضها وعدم عدالتها مما يشكل ضغطا كبيراً على المؤسسات التعليمية يتجه نحو خفض مستويات المعايير التي تقوم عليها تلك الاختبارات , وبالتالي لن تكون هذه الأخيرة أدوات تقويم صادقة .

من أجل هذا وجب تطوير في أساليب تقويم مهارات التلاميذ وأدائهم وعملياتهم ونتائجهم، أي التحول من الاختبارات التحصيلية التي تعد الوسيلة الوحيدة للتقويم إلى اعتماد استراتيجيات حديثة توفر صورة أكثر دقة عن تحصيل التلاميذ .

ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم وكذا التعرف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية :

- ما هو واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ؟ هل يعتمد الأساتذة على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ؟ أو على الملاحظة ؟ أو على الاختبارات الأدائية ؟

- ما هي الصعوبات التي يواجهها أساتذة الرياضيات أثناء تطبيق استراتيجيات التقويم ؟ والى ماذا ترجع هذه الصعوبات ؟

هل ترجع إلى نقص التكوين ؟ أم ترجع إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ؟ أم إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت ؟ أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم ؟

2- فرضيات الدراسة :

من خلال طرحنا للإشكالية ، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها ، تطرح الدراسة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى :

- يعتمد الأساتذة على إستراتيجيتي التقويم المعتمد على الورقة والقلم وعلى الملاحظة وغالبيتهم لا يستخدمون إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية .

الفرضية الثانية :

يواجه تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية .

الفرضيات الإجرائية للفرضية الثانية :

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح.

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت كبيرين.

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

3- أهداف الدراسة :

1- التعرف على أهم صيغ التقويم التي يعتمدها أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

2- الكشف عن مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

3- الكشف عن أهم الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات .

4- وصف وتحليل لواقع نظام التقويم التربوي الحالي في مؤسسات التعليم الثانوي .

5 - تزامن الدراسة مع التحولات والإصلاحات الوطنية التي يحتل فيها التقويم موقعا مميزا.

6- إفادة الزملاء أساتذة الرياضيات خاصة في تطوير استراتيجيات التقويم .

7- تفتح الدراسة المجال لبحوث علمية مستقبلية في مجال التقويم التربوي .

4- تحديد مفاهيم الدراسة:

سنحاول من خلال هذا العنصر إعطاء تعريفا إجرائيا لمصطلحات البحث, والتي تعتبر بمثابة مفردات أساسية ومفتاحيه في البحث:

1- **الرياضيات:**

هي لغة المنطق, وهي بناء استدلالي يبدأ بمسلمات لتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية.

2- **التقويم التربوي:**

عملية منظمة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها , أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات العملية التعليمية التعلمية حتى يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة .

3- **استراتيجيات التقويم :**

هي جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم بحيث تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب وتكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية .

3-1- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

قيام المتعلم بتوضيح تعلمه ، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات ، في ضوء الأهداف التعليمية المراد إنجازها.

3-2- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :**

عملية يتوجه فيها المعلم أو بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

3-3- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم :**

تتمثل في الاختبارات بأنواعها و التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة .

5- الدراسات السابقة :

1- **الدراسة الأولى :**

دراسة الباحث راشد حماد الدوسري (2003/2002) بعنوان : " الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية "، وكانت تهدف هذه الدراسة الى التعرف على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في دولة البحرين .

واستخدم الباحث استبيان كأداة للدراسة مكون من 28 فقرة موزع على 03 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 600 معلم ومعلمة من المدارس الثانوية بالبحرين.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- اغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها.
- أكثر أساليب التقويم ممارسة من قبل المعلمين هي وضع أهداف محددة لتعلم الطالب في المقرر.
- يستخدم المعلمون الاختبارات القصيرة فقط وبشكل دائم .
- يستخدم المعلمون الملاحظة الصفية في عملية التقويم.
- 50% من المعلمين لا يستخدمون مقياس تقدير أداء الطالب.

2- **الدراسة الثانية :**

دراسة الطالب الباحث طه صالح حمود (2003/2002) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة الجزائر) بعنوان : "واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم التربوي المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي.

واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- أستاذ التعليم الثانوي ليس له الاطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه .
- غالبية الأساتذة يعرفون التقويم على انه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها .
- اغلب الأساتذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي (التحصيلي).
- يستخدم الأساتذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم .

3- **الدراسة الثالثة:**

دراسة الطالب الباحث يوسف خنيش (2006/2005) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة باتنة) بعنوان : "صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الاطلاع على واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم المتوسط من خلال معرفة الصعوبات ومدى قدرة الأساتذة في التغلب عليها وكذلك تهدف إلى تشخيص واقع العملية التقويمية ومعرفة إلى أي حد تؤثر في اضطراب العملية التعليمية .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 28 بندا موزع على 06 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 88 أستاذا للتعليم المتوسط بولاية سطيف .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- مختلف قرارات الحكم بانتقال التلاميذ تركز على الامتحانات الفصلية والسنوية ولا تأخذ بعين الاعتبار مختلف التقييمات .
- وجود صعوبات في التقويم مرتبطة بعملية التكوين .
- وجود صعوبات عالية في التقويم لدى الأساتذة من حيث التحديد الدقيق للمعلومات التي يجب أن تقوم.

4- **الدراسة الرابعة :**

دراسة الطالبة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان : "واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات"، وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة ا لابتدائية .

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور ، وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة ابتدائية بولاية ميلة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ، نوجزها في النقاط التالية :

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكــوين ، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية ، ارتفـــاع عـــدد التلاميذ في القسم الواحد
- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا .

الفصل الأول :التقويم التربوي واستراتيجياته .

تمهيد

أولا : التقويم التربوي.

4- **مفهوم التقويم التربوي.**

5- **نبذة تاريخية عن التقويم التربوي.**

6- **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به :**

القياس ، التقدير ، الاختبار ، التقييم

4- **أنواع التقويم التربوي:**

4-1- التقويم التشخيصي .

4-2- التقويم التكويني .

4-3- التقويم النهائي.

5- **أسس التقويم والمبادئ التي يقوم عليها.**

6- **أهداف ووظائف التقويم التربوي :**

6-1- **أهداف التقويم .**

6-2- **وظائف التقويم.**

7- **مراحل التقويم التربوي و أدواره :**

7-1- مراحل التقويم .

7-2- أدوار التقويم.

8- **نماذج التقويم التربوي.**

9- **مجالات التقويم التربوي .**

ثانيا : استراتيجيات التقويم التربوي :

1- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :**

1-1- مفهوم ، وخصائص ، وظائف التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية.

1-2- مكونات ومهام وأساليب التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية.

2- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :**

2-1- مفهوم وأنواع ومجالات التقويم المعتمد على الملاحظة.

2-2- خطوات وأدوات التقويم المعتمد على الملاحظة.

3- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم :**

3-1- الاختبارات والمبادئ العامة لإعدادها.

3-2- أنواع الاختبارات في العملية التعليمية.

خلاصة

التقويم التربوي واستراتيجياته

تمهيد :

من طبيعة الإنسان ومن خلال جهوده المتنوعة في الحياة، يحاول دائما أن يعرف ماذا أنجز منها، وماذا بقي عليه لينجز، والفرد حينما يفعل ذلك إنما يهدف إلى معرفة قيمة الأعمال التي قام بها مقارنة بما بذل من جهد ومال ووقت. وكذلك ليعرف أيستمر في تلك الجهود التي يبذلها لتحقيق ذلك العمل، وبنفس الأسلوب الذي كان يتبعه، أم يتطلب الأمر تغيرا في الأسلوب، أو الطريقة للوصول إلى نتائج أفضل ، والتقويم هنا هو الوسيلة الوحيدة لمعرفة ذلك .

فعملية التعليم هي الأداة الأولى التي تهدف إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، ليواكب عصره ويكون هذا السلوك معرفيا أو وجدانيا أو حس حركيا.

فالتقويم التربوي يعد احد المكونات الأساسية في المنظومة التربوية ، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها ، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية .

إن مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا ، لكن استخدامه كان منذ القدم ، حيث يتعرض المتعلم لعدة أنواع من الاختبارات يتم من خلالها اتخاذ إجراءات كالاختيار والتصنيف والترقية...الخ.

فالتقويم يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم. ومن خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى مفهوم التقويم ، وكذا علاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به ، ثم التعرض إلى أنواعه ، مجالاته ، أسسه ومبادئه ، وأخيرا مراحله وأغراضه وكذا وظائفه .

أولا: التقويم التربوي

1- مفهوم التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي احد الأركان الأساسية للعملية التربوية، وهو حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي بلد. كما انه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربوية على اختلاف مواقعهم إلى العمل على تحسين أدائهم وممارساتهم وبالتالي مخرجاتهم .

1-1- تعريف التقويم لغة :

– ورد في لسان العرب لابن منظور(1988، ص192):"من قوم أي صحح وأزال العوج، وقوم السلعة .بمعنى سعرها، وعرفه ابن منظور: على انه قيمة الشيء ".

وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ، ويتجاوز ذلك إلى التحسين والتطوير .

وفي هذا الصدد يقول الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه): من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه.

– كما جاء في منجد اللغة والإعلام (1973،ص ص، 663 ،664) فقد جاءت كلمة قوم الشيء بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله .

– من خلال هذه التعاريف اللغوية يتضح لنا أن كلمة تقويم تعني الاستقامة والاعتدال وإذا أسقطنا هذه التعاريف في ميدان التربية والتعليم ، يمكن القول أن التقويم يتضمن : – تعديل تعلمات التلاميذ أثناء العملية التعليمية التعلمية .

– تحسين وتطوير تعلمات التلاميذ من خلال علاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.

– تقدير قيمة نتائج ومجهودات التلاميذ .

1-2- تعريف التقويم اصطلاحا:

يعد التقويم التربوي احد العناصر التي تؤدي دوراً هامّاً في العملية التعليمية التعلميّة وهو جزء لا يتجزأ منها، إذ لا غنى عنه في مجمل وتفصيلات العملية التعليمية التربوية .

فهو مرآة للمتعلم من جهة وللمعلم والمشرف من جهة أخرى، وعن طريقه يتبين مستوى تقدم التلاميذ، ومدى اكتسابهم للمعلومات والكفاءات التي تلقوها، فعن طريقه يتم تعزيز جوانب النجاح، ومعالجة جوانب القصور.

– في هذا الصدد عرفه بلوم (1967,P38) Bloom. B.S: على أنه" إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال ، أو الحلول ، أو الطرق أو المواد ، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير ، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، ويكون التقويم كميا أو كيفيا ".

–كما عرفه جلازر (1963) Glaser. R.[1]: التقويم يساير التعلم ويتفاعل مع المواقف التعليمية بدءا بتحقيق الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس ".

– كما عرفه جرونلند (1976) Gronlund. N.E[2] :"التقويم عملية منهجية ، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة ، وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا ، فضلا عن إصدار حكم على القيمة ".

– كما عرفته (1972, P87) Bonboir, A. :" هو جمع معلومات ضرورية كافية منتقاة من مجموعة من الاختبارات . ولكي نتخذ قرار الانطلاق من الأهداف التي حددنا فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات ".

– ويعرفه (2006,P17) Roegiers, X. : "جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار".

– وحسب عبد الواحد الكبيسي (2007،ص39)فان Howsan عرف التقويم على انه :" تلك العملية التي تتضمن إصدار حكم على أساس دليل متعلق بتحقيق حالات محددة من قبل ، أو أهداف معقولة ".

– ويرى كلوسماير (1975) Klausmeier. H.J.[3] : "أن التقويم يبنى على ثلاث مراحل، وهي:

– استعمال القياس للحصول على معلومات على الظاهرة المعنية

– تحديد وصياغة الأهداف التي تمثل المحكات لمقارنتها بالمعلومات المحصل عليها.

– كشف العلاقة بين الأهداف والبيانات أو المحكات لاتخاذ القرارات الأزمة ".

– ويعرفه (1990) De Ketele. J.M :

"Evaluer signifie comporter un ensemble d'informations a un ensemble de critères en vue de prendre une décision".

– يعرفه (1990,p27) Lecointe,M et Rebinguet,M, : " التقويم هو قياس الفوارق ".

---

[1]Glaser ,R,(1963),Instructional technology and the measurement of learning outcomes :some questions,American Psychologist.in :
ماجدة السيد عبيد وآخرون (2001)، أساسيات تصميم التدريس ،دار الصفاء ، الأردن ، ط1 ، ص158

[2] Gronlund , N.E,(1976), Measurement and Evaluation in Teaching , 3rd ed,New York , Macmillan Co ,.in :
عبد الواحد الكبيسي (2007)، القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1، ص39..

[3] Klausmeier,H. J, Learning and Human Abilities , New York , Harper and Row , publishers.in :
عبد المجيد النشواتي (1998)، علم النفس التربوي ،مؤسسة الرسالة ، لبنان ، ط9 ، ص599

–يعرفه Conseil supérieur de L'éducation(1983,P12) كما يلي :التقويم في التربية يرتكز على تحديد قيمة بعض الأشياء ، سواء كان موضوعا ، شخصا ، أو ظاهرة تربوية ، من أجل توجيه وقيادة السلوك .

– في نفس السياق يقول Scallon. G. (1988,P23) :

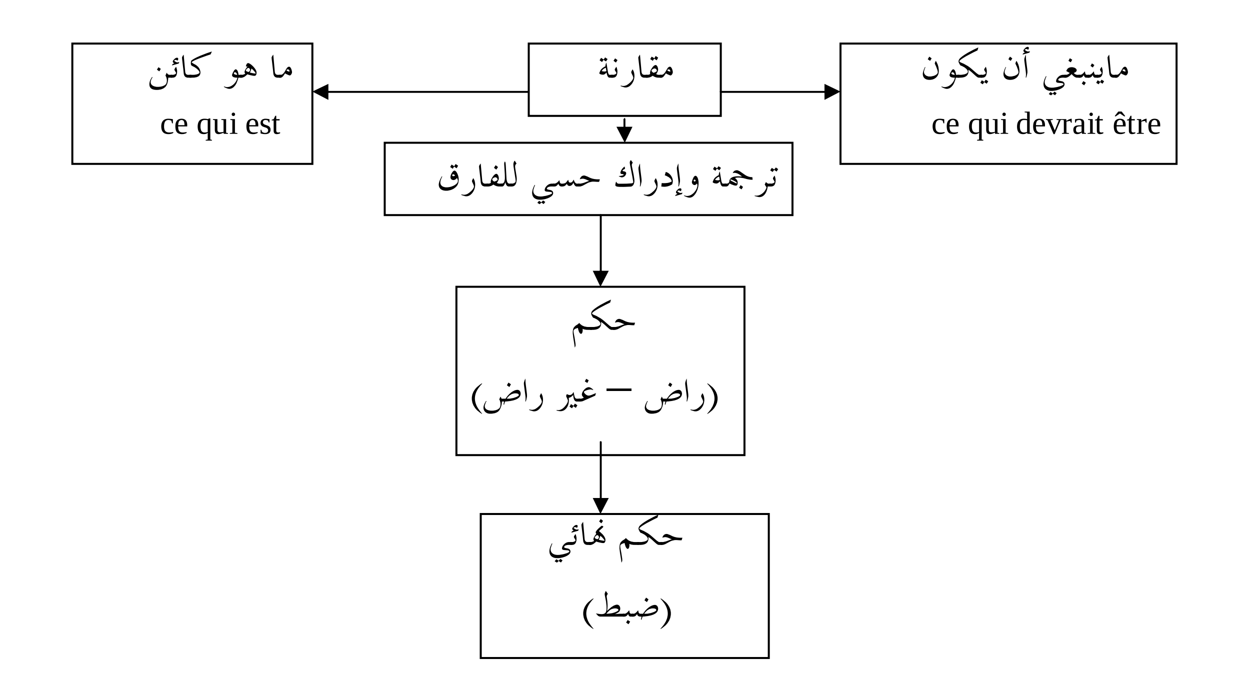
"On peut affirmer que l'acte d'évaluation comporte au départ une comparaison, et l'on dira pour l'instant une comparaison entre deux termes :<<ce qui est >>, d'une part, et <<ce qui devrait être, d'autre part>>".

ويتابع قوله حيث يبين:

– <<ce qui est >> أي ما هو كائن فيقول انه الجانب الملاحظ ، المحسوس. الذي يتعلق بتقييم سيرورة التعلم أو درجة بلوغ الأهداف البيداغوجية ، ولا نستطيع إجراء هذه المقارنة إذا لم نعد في البداية مؤشرات تكشف لنا عن وجود هذه السيرورة ودرجة بلوغ هذه الأهداف .

– <<ce qui devrait être >> أي ما ينبغي أن يكون وهو تصور للشخص المقيم وما ينتظر منه.

– وقد لخص Scallon. G. (1988,P24) مكونات العملية التقويمية بهذا المخطط :



الشكل (1) : يوضح مكونات العملية التقويمية .

ومن خلال هذه التعاريف كلها يمكن أن نستخلص التعريف التالي للتقويم التربوي :
هو تحديد مدى التطابق بين الأداء والأهداف .

2- نبذة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

مرت عملية التقويم بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيش معهم، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا قوي وذاك ضعيف.

ونجد أن الصينيون استخدموا التقويم قبل أكثر من 3000 سنة، حيث استخدموا وسائل تحريرية للطلبة المتقدمين إليها لاختيار ما يصلح أن يكون حاكما أو إداريا في المقاطعات والمدن، ويتولى التصحيح أكثر من شخص، وكانت الموضوعات شاملة ومتنوعة.

وقد ذكرت كلمة التقويم في القران الكريم، في قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " (التين، الآية 4).

ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة، ليقوم به معلم الحرفة، الذي كان يصدر أحكامه على المتتلمذين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التي يمارسها. فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم على قيمة الوظائف، والوصول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها.

وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ ، ويعتبر فريدريك تيلور من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام 1800 م ، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها .

وبالرغم من الجذور القديمة للتقويم ، فانه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا . وقد تطور في الفترة الممتدة ما بين : 1800م و 1930 م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوربية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات .

لقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين .
ويمكن أن نقول أن بداية القرن العشرين كانت فترة ازدهار عملية التقويم.

ويمكن إيجاز مراحل تطور التقويم، حسب محمود عبد الحليم منسي (1998 ، ص ص 14 ، 15 ، ص16) فيما يلي :

1- **مرحلة الإصلاح:** من سنة 1800م إلى سنة 1900 م :

في هذه الفترة تم تطوير الاختبارات العقلية المبكرة واستخدامها عام 1890 ، ويرجع الفضل في ذلك إلى كاتل (1890) Katel ، و وضع ريس (1897) Rice أول اختبار للتهجي. كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية . ويمكن الإشارة إلى انه في هذه الفترة تم تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس من طرف المفتشين الخارجيين، وذلك باستعمال فكرة البيداغوجية التجريبية Expérimentale Pédagogie.

2- **مرحلة ازدهار الاختبارات** : من سنة 1900م إلى سنة 1930م :

ظهرت جهود كبيرة في هذه الفترة ، لتطوير التقويم التربوي ، حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية ، وبطاريات الاختبارات المقننة . ويعتبر في هذه الفترة روبرت ثورندايك (1902) Robert Thorndike احد أهم قيادات حركة التقويم التربوي ، حيث جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة ، حيث كان اتخاذ القرار التربوي كتحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى آخر أعلى منه ، لا يتم كل هذا إلا عن طريق دراسة درجات الاختبارات المحصل عليها .

3- **المرحلة الممتدة:** من سنة 1930 م إلى سنة 1945 م:

تزامنت هذه المرحلة مع أعمال رالف تيلور (1937) Tyler. R. ، حيث اهتم في البداية بالقياس التربوي لكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المرجوة من البرامج التعليمية ، حيث عمل على تقويم تعلم التلاميذ وكذا مخرجات البرامج التعليمية المختلفة ، مؤكدا على انه يجب تحديد الأهداف ومدى تحقيقها. وقد أدى ذلك إلى ظهور المقاييس مرجعية المحك .

ويمكن القول إن أعمال تيلور ساعدت المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية .

4-**مرحلة الاستقرار**: من سنة 1945م إلى سنة 1948 م:

في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات نماذج تايلور في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة كما نشير إلى انه تم إدخال مقررات التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم ، حيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات .

في هذه الفترة كذلك تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية واعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

5- **مرحلة الازدهار والتوسع:** من سنة 1948م إلى سنة 1972م:

ازداد التركيز في هذه الفترة على التقويم الشخصي Personal Evaluation وعلى نماذج التقويم متعددة العوامل Multi Factor . وقد ذكر بيرك Berk أنه في هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة ، وذلك من اجل التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على البرامج التعليمية المختلفة .

اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة. كما استخدم المختصين في التقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتداخلة في المواقف التجريبية ، وقد استخدمت نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلور .كما تجدر الإشارة إلى انه تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم System Models التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية معا وهي تختلف عن النماذج السابقة الذكر .

6- **المرحلة الممتدة:**من 1973 إلى الوقت الحاضر:

تعتبر هذه الفترة حسب محمود عبد الحليم منسي (1998 ، ص17) ، فترة التخصص الدقيق ، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل ، حيث برز متخصصون محترفون في التقويم التربوي ، حيث كان هناك إجماع على إن"التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي.

3- **التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به :**

يرتبط مفهوم التقويم التربوي بعدة مفاهيم كالقياس ، التقدير والاختبار وكذا التقييم ، وباعتبار أن هناك علاقة تكاملية ووظيفية بين هذه المفاهيم ، فانه لا يمكن أن يكون تقويم دون قياس وتقدير ولا يمكن أن يكون هناك قياس حون اختبار .

1- **القياس:**

القياس هو العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار معين يوجد في الظاهرة، كما يعني جمع المعلومات والملاحظات عن الموضوع المراد قياسه.

– يمكن تعريفه لغويا حسب عبد الواحد الكبيسي (2007 ، ص 43): "من قاس بمعنى قدر ، قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله".

– حسب سبع أبو لبدة (2008،ص15) فان قاموس Webster يعرف القياس انه: "التحقق بالتجربة أو الاختبار من المدى أو الدرجة أو الكمية أو الأبعاد أو السمة بوساطة أداة قياس عيارية ".

إذن القياس حسب هذا التعريف هو عملية نصف بها الأشياء وصفا كميا.

– تعريف (Stevens, S .S.(1951)[4]:" هو عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين ".

– ويعرفه كل من نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان (2005 ، ص 12) : "القياس هو مقارنة أشياء معينة بوحدة أو مقدار معياري منه ، بهدف معرفة عدد الوحدات المعيارية التي توجد فيه ".

– يعرفه (Cronbach. L. (1961)[5] :" العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشئ المقيس من السمة أوالخاصية التي تقيسها ".

– يعرفه (Guilford J.P.(1954)[6]: القياس هو وصف للبيانات أو المعطيات بأرقام" .

– من خلال هذه التعاريف التي ذكرت يمكن أن نقول أن القياس هو عملية تعتمد على جمع المعلومات ووصف البيانات باستخدام الأرقام أي الحصول على تمثيل كمي للدرجة التي تعكس فيها وجود سمة عند المتعلم .

[4]Stevens, S .S,(1951) , Mathematics, Measurement and Psychophysics Logics, New York ,pp1-49.in:
سبع محمد أبو لبدة (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، دار الفكر ، الأردن ، ط1 ، ص15 .

[5] Cronbach, L,(1961) , Essentials of Psychological Testing , 3rd, ed , New York ,.in:
سبع محمد أبو لبدة (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، مطابع التعاونية ، الأردن ، ط3 ، ص14

[6] Guilford. J.P,(1954), Psychometric Methods , 2nd ed, , New York,McGraw-Hill,Inc,in:
سبع محمد أبو لبدة (2008)، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، دار الفكر ، الأردن ، ط1 ، ص15 .

القياس

هو قواعد استخدام البيانات و الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلي كمية الصفة أو الخاصية. وهو تصور كمي لعملية التقويم . ولكنه أقل عمومية منه، كما انه يوفر للمعلم الكثير من البيانات قبل أن يقوم بإصدار أي حكم .

الشكل رقم (2) : يوضح مفهوم القياس.

- **العلاقة بين القياس والتقويم** :

من خلال التعريفات السالفة الذكر لكل من التقويم التربوي والقياس، يتضح لنا أنهما يشتركان في بعض المميزات، كما أنهما يرتبطان بعلاقة وظيفية هي علاقة الوسيلة والغاية.

فمن الصعب وجود عملية تقويم دون قياس، ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال النقاط التالية:

- القياس يهتم بوصف السلوك، بينما التقويم يحكم على قيمته.
- القياس يقتصر على التقدير (الوصف) الكمي للسلوك، أما التقويم فيشمل التقدير الكمي والنوعي للسلوك، كما يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك.
- التقويم أكثر شمولا من القياس، وأن القياس يمثل إحدى الأدوات أو الوسائل المستخدمة في التقويم.
- القياس أكثر موضوعية من التقويم، لكن هذا الأخير أكثر منه قيمة من الناحية التربوية.

2- **التقدير** :

– حسب عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994 ، ص 118) فان التقدير هو: " الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم ، وذلك بعد الحصول على نتائج عملية القياس ، وعملية التقدير تنطوي على مقارنة النتائج الكمية ببيانات معيارية ومعرفة درجة اقتراب أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية ".

3- **الاختبار :**

- يعرف الاختبار حسب هيثم كامل الزبيدي (2003 ، ص18) على أنه" تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها ، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من هذه الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد ".

- وقد عرفته آن اناستزي Anastasi. A.(1968) [7] :" الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك ".

فالاختبار عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يراد من التلميذ الإجابة عليها والاستجابة لها.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك فرقا جوهريا بين الامتحان والاختبار ، حيث نجد أن الاختبارات مقننة ، يمكن معالجتها بطرق إحصائية واكتشاف معاملي الصعوبة والسهولة فيها ، بينما نجد أن الامتحانات غير مقننة ولا يتجاوز استعمالها حدود القسم ، كذلك يمكن القول حسب بوسنة محمود (2007 ، ص110) : " أنها غير صالحة لقياس كل الأهداف التربوية التي تتطلب أداء معقد من طرف المتعلم كالتحليل و التركيب والتقويم".

إذن الاختبار هو وسيلة لقياس أداء المتعلم عن طريق إجابته على مجموعة من الأسئلة، فهو يمثل عينة من سلوك المتعلم بحيث يقدم لنا معلومات عنه.

4- **التقييم :**

في الحقيقة هناك من المتخصصون في ميدان اللغة من ينكر كلمة تقييم ، ويذكرون كلمة تقويم فقط.ونظرا لشيوع الكلمة وكثرة استعمالها أقرت في المجمع اللغوي ، ومن ثم أصبحت كلمة التقويم تعني التعديل وكلمة التقييم تعني إعطاء قيمة .

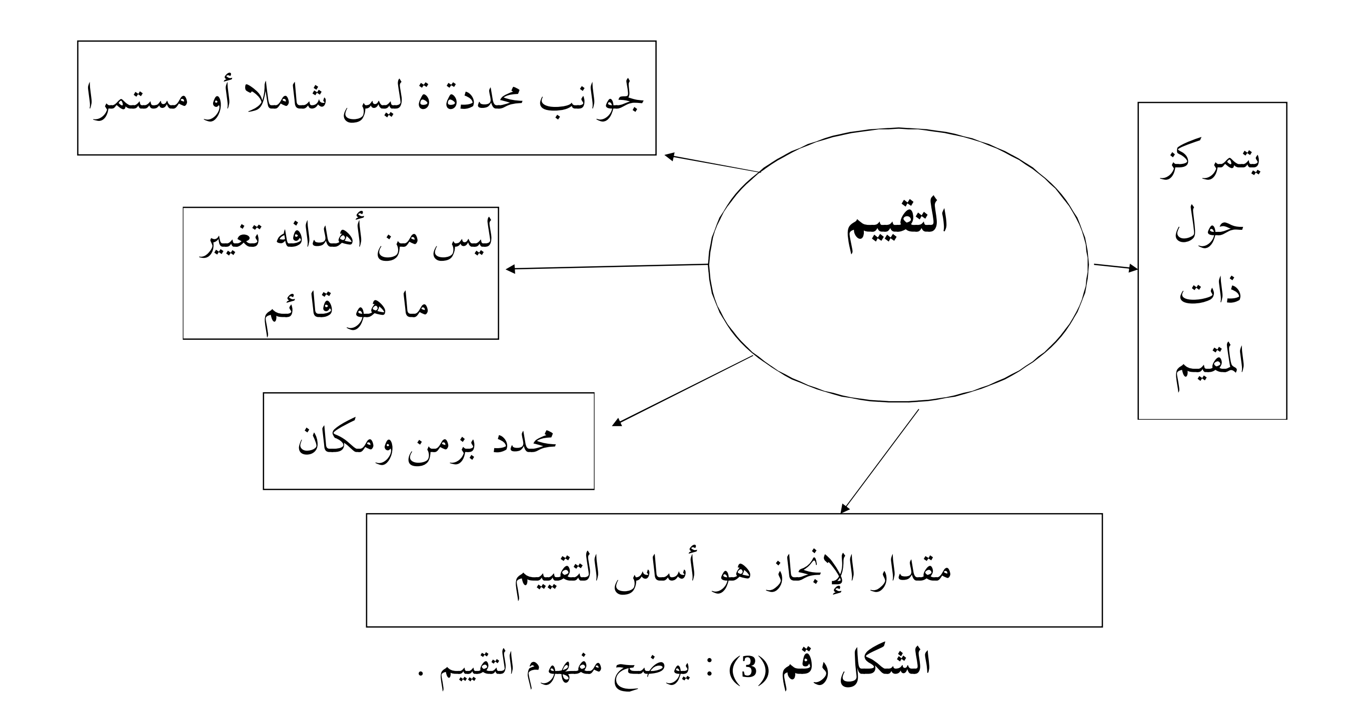
ويمكن القول أن التقييم هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلمين، أي ماذا يعرفون؟ وما الذي يستطيعون عمله؟.

فعملية التقييم عملية تتوسط القياس والتقويم، ومن خلاله تعطى البيانات التي حصلنا عليها عن طريق عملية القياس، والتي وصفت وصفا كميا، تعطى قيمة فيصبح الوصف نوعيا أي معلومات.

---

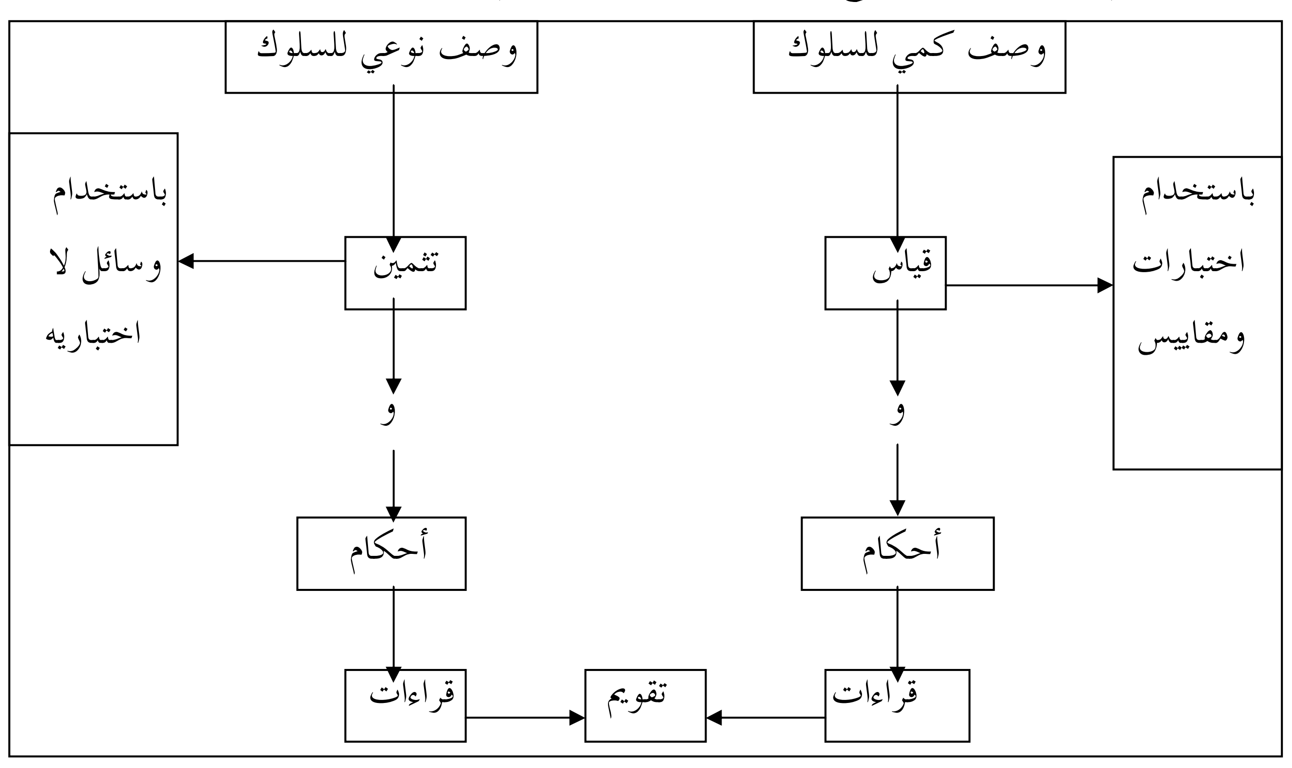
[7] Anastasi, A,(1968) ,Psychological testing , New York , Macmillan Co , in :
محمود عبد الحليم منسي (1998) ، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ،ط1 ، ص230.

فالتقييم كما يوضحه المخطط :



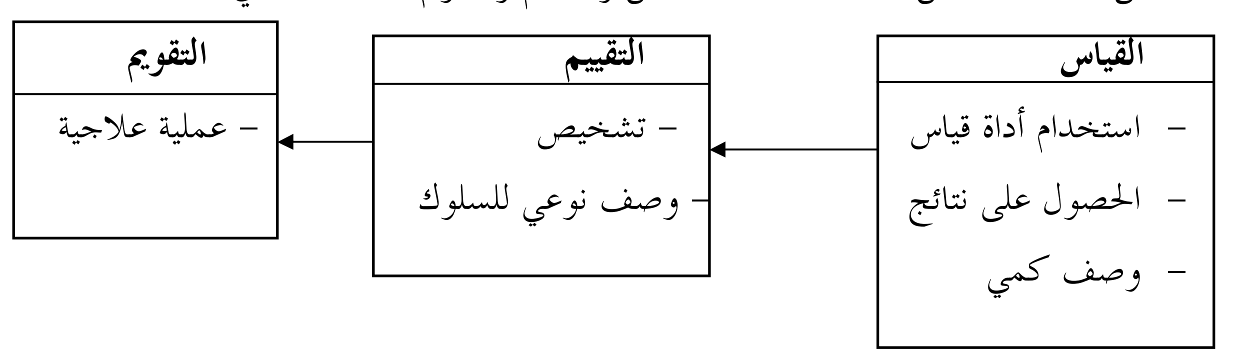
الشكل رقم (3) : يوضح مفهوم التقييم .

ويمكن تقديم هذا المخطط لتوضيح العلاقة بين القياس و التقويم :



الشكل رقم (4): يوضح العلاقة بين القياس والتقويم .

كما يمكن كذلك تلخيص هذه العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم بالمخطط التالي:



الشكل (5) : العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم.

4- أنواع التقويم:

في الحقيقة هناك تصنيفات كثيرة للتقويم التربوي، حيث نجد أن المهتمين بالتقويم التربوي اختلفوا في تحديد أنواعه باعتبار أن كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة.

وعل العموم يمكن تقسيم أنواع التقويم التربوي إلى ثلاثة أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية ، ويمكن عرضها بإيجاز كما يلي :

- أهداف تتعلق بالمكتسبات القبلية أي المهارات والكفاءات التي يجب توصيلها إلى التلميذ.
- أهداف بينية أو وسطية بحيث يتم تحديد المقاطع و الخطوات التي من خلالها يتعلم التلميذ معارف جديدة.
- أهداف نهائية تضبط منتوج التعلم .

إن التقويم التربوي وكما ذكرنا ملازم للعملية التعليمية التعلمية فيكون مرافقا لها في جميع مراحلها ابتداء من بداية عملية التعلم ، وأثنائها ، وعند انتهائها .

لذلك يمكن أن نوجز بعض هذه الأنواع في النقاط التالية:

أ- حسب الإطار المرجعي :يمكن أن نقسم التقويم التربوي حسب هذا الإطار إلى نوعين : التقويم القياسي والتقويم المعياري.

ب- حسب مكانة المتعلم بالنسبة للعملية التعليمية: ونجد حسب هذا الإطار نوعين كذلك وهما: التقويم الداخلي والتقويم الخارجي.

ج- حسب الأدوار التي نهدف إلى قياسها : ونميز هنا ثلاثة أنواع وهي : التقويم التشخيصي والتقويم التكويني والتقويم النهائي أو الإجمالي .

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك من صنف التقويم التربوي إلى نوعين أساسيين حيث قسم

اسكريفين Scriven.M. (1967)[8] التقويم إلى : "التقويم البنائي والتقويم التجميعي.

– التقويم البنائي : يقصد بالتقويم البنائي العملية التي تحرك عملية التدريس في المدرسة حيث يتم تحديد ما إذا كان المتعلم يسير وفق ما تم التخطيط له أم لا .

– التقويم التجميعي: وهو الذي يتم في نهاية برنامج تعليمي معين، والهدف منه التعرف على المستوى الذي وصل إليه المتعلم وما تم تحقيقه".

وهناك من يقسم التقويم التربوي إلى أربعة أنواع وهي :

التقويم الأولي (التمهيدي، القبلي) ، التقويم البنائي (التلازمي ، التكويني) ، التقويم التشخيصي ، التقويم النهائي (الإجمالي ، الختامي).

من خلال هذه التصنيفات يمكن أن نستخلص أن هناك تداخل فيما بينها، حيث أنه إذا كان التقويم يتم في مرحلة معينة فانه أيضا يقوم بوظيفة معينة، كما أن هذه التصنيفات والأنواع مكملة لبعضها البعض. وحتى يتجلى هذا التكامل أكثر سنحاول التعرض إلى الأنواع الثلاثة للتقويم بنوع من التفصيل .

1– التقويم التشخيصي :

يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو البدئي أو التنبؤي ، حيث يكون هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية أو التكوين وذلك قصد التنبؤ بفرص النجاح لدى المتعلم وكذا تحديد ومعرفة بعض السلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات ومهارات جديدة، أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر

أو البرنامج المراد تدريسه، فمن خلاله كما يقول: DE Landsheere. G (1984,P15) ، يمكن طرح التساؤلات التالية :

– هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة ؟

– هل التلميذ يوجد في المكان المناسب ؟

إذن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين.

---

[8] Scriven M,(1967) , The Methodology of Evaluation, , in : Tylor ,R , (ed),Prespective of Curriculum , Evaluation AERA, Monograph Series in Curriculum Evaluation (No.1)Skokie, IL : Rand McNally.in:
محمود عبد الحليم منسي (1998)، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ، ص33 .

وحسب Scallon,G. (1988,P69) ، فان "كل من Hastings, Madaus وBloom أشاروا إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ ، كما انه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ ، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي" .

أهداف التقويم التشخيصي :

يهدف التقويم التشخيصي إلى :

1- في بداية الدرس :

- يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبني أهدافا جديدة.
- يسمح للتلميذ من تدارك النقائص والمعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها.
- يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد تلاميذه لاستقبال معارف جديدة .
- يمكن المعلم من تحديد الفرو قات الفردية بين تلاميذ القسم الواحد .
- يمكن المعلم من الانطلاق في درس جديد بعد تأكده من اكتساب تلاميذه للمعارف السابقة .

2- **في بداية مرحلة دراسية :**

- يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.
- الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة أي مكتسباتهم القبلية قصد تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف .
- يستطيع المعلم من خلاله جمع بيانات تتعلق بوضعهم سواء الاجتماعي او التربوي او النفسي .
- يساعد المعلم من تحديد نقطة انطلاق صحيحة واتجاه صحيح قصد تحقيق أهداف تربوية لاحقة.
- يستطيع المعلم من خلاله أن يكتشف المواهب من التلاميذ قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.
- يساعد في تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة.

من خلال هذا نقول أن التقويم التشخيصي يساعد المعلم على تشخيص مكتسبات التلاميذ السابقة سواء كانت معارف أو مهارات أو كفاءات ، ومن أهم الوسائل التي يستعملها المعلم لإجراء التقويم التشخيصي :

- عن طريق حوار بينه وبين التلاميذ باستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة .
- عن طريق نشاط يخدم المعرفة السابقة، يقدم للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنه في وقت محدد.
- عن طريق حل بعض التمارين التي أعطيت لهم سابقا، ثم مناقشتها وتعديل ما يجب تعديله.

قبل التطرق إلى النوع الثاني رأينا أنه لابد من الإشارة إلى بعض الصعوبات التي تحول دون تطبيق هذا النوع من التقويم:

- يحتاج إلى جهد شاق من المعلم.
- قد يؤدي إلى نتائج عكسية في حال عدم امتلاك المعلم للمهارات الكافية لتنفيذه.
- يحتاج إلى خبرة ومهارة فائقة من المعلم في تنفيذ الحصة، مما يقلل رغبة المعلمين في استخدامها.
- يحتاج إلى جهد كبير من المعلم مما يؤدي إلى عزوف المعلمين عن هذا الأسلوب.
- وجود تباين كبير في القسم الواحد إذ تجد تلاميذ متميزين جدا وتجد تلاميذ آخرين لا يتقنون حتى القراءة للأرقام.
- زيادة عدد التلاميذ في القسم الواحد .

2- التقويم التكويني:

إن هذا النوع من التقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلمية ، وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا . فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح ، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين .

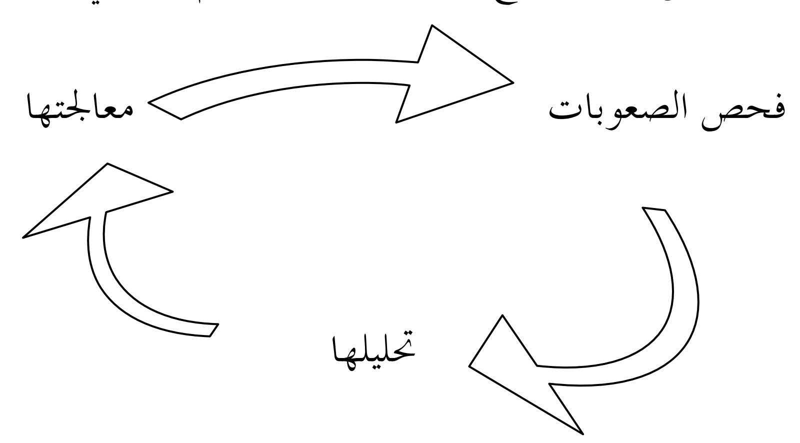
ويحدد (Hamline. D. (1982, , P158 تعريفا دقيقا للتقويم التكويني –حسب الهدف منه – في قوله:" يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف ".

كما يرى (Barlow. M. (1987, P163[9] في نفس السياق أن " التقويم التكويني يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين ، فهو إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل ".

– وحسب (Scallon. G. (1988,P155 :"التقويم التكويني عملية مستمرة تهدف إلى ضمان التقدم من كل فرد في عملية التعلم ، مع نية تغيير وضعية التعلم أو وتيرته ، من أجل توفير تحسينات أو تصحيحات مناسبة ".

إن التقويم التكويني يساعد التلميذ على التعرف على المعارف والكفاءات التي اكتسبها، والصعوبات التي تعرقل فهمه وتحصيله.أي أن هذا النوع من التقويم يرتبط بسيرورة التكوين ، حيث أنه يساعد على توجيه كل من المعلم والتلميذ ، فيقدم تغذية راجعة للتلميذ حول الصعوبات التي تعترضه وأسباب وجودها ، ويساعد المعلم على معرفة نوع المساعدات التي يمكنه تقديمها لتلاميذه قصد تسهيل عملية التعلم لدى تلاميذه .

ويمكن تقديم هذا الشكل قصد توضيح ووصف سيرورة التقويم التكويني :



الشكل (6) : حلقة التقويم التكويني.

وهذه الحلقة قد تكون قصيرة المدى ، وفي هذه الحالة يقوم المعلم بهذه العملية أثناء حصة بيداغوجية واحدة . وقد تكون طويلة المدى وتتطلب مجموعة من الحصص البيداغوجية .

لهذا فان التقويم التكويني يتطلب تنظيما بيداغوجيا قائما على تقسيم الدرس إلى وحدات تعلم .

[9]. Barlow. M (1987), Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon ,P163 in :

محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي (1995)، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، ط2 ، ص99 .

- وقد أشارت (Allal. L .(1979,pp.141et142[10] : " إلى انه هناك نمطين من التقويم التكويني وهما مرتبان حسب حاجيات النظام البيداغوجي :

* التقويم المنتظم ويكون عند الخروج من مرحلة تعليمية ويستعمل للتحقق من أداءات التلميذ وعلاقته بالأهداف البيداغوجية .

* التقويم المستمر ويكون عن طريق ملاحظة التلاميذ أثناء العملية التعليمية ".

مميزات ووظائف التقويم التكويني :

يتميز التقويم التكويني بمميزات ووظائف يلخصها Viallet et Maisonneuve (1990)[11] في كونه :

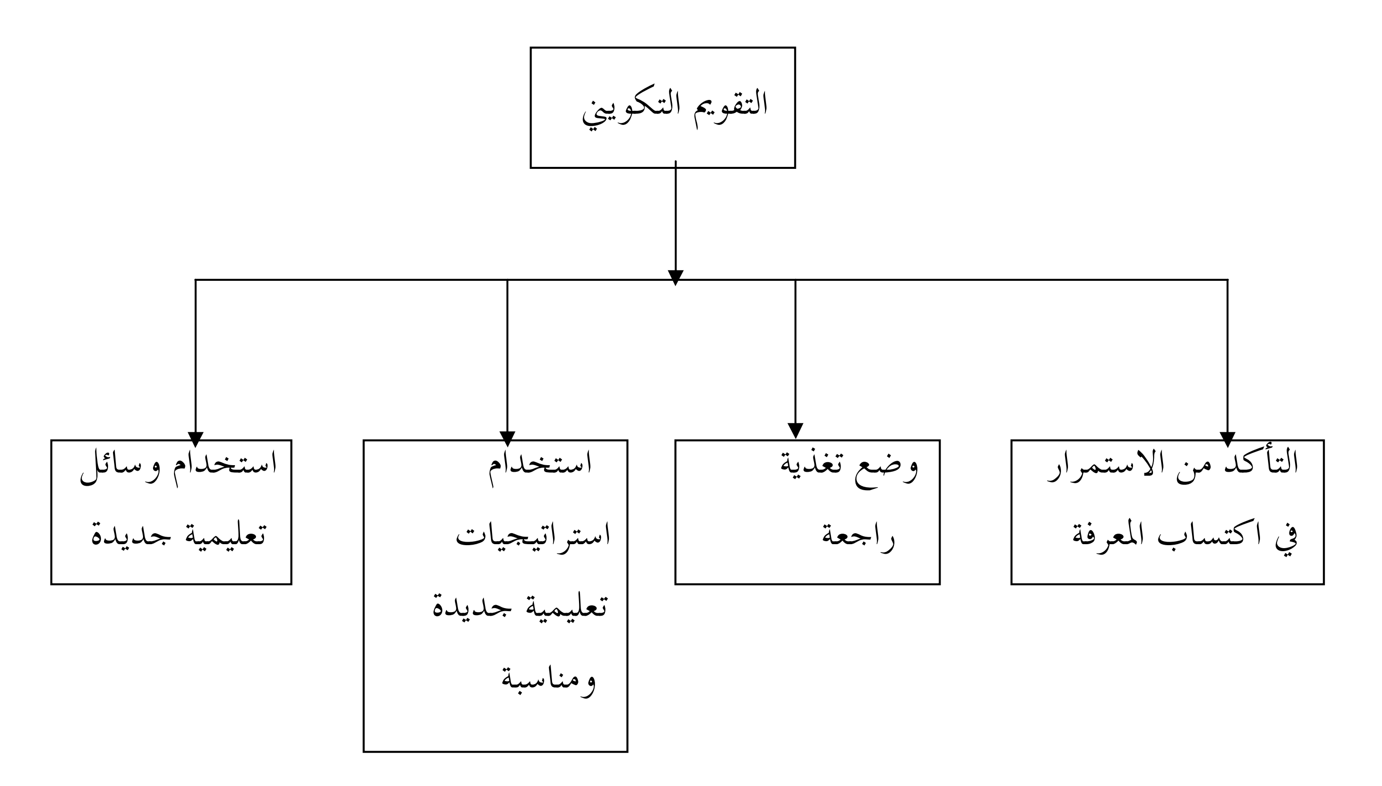
- **مستمر**: أي أنه يمتد طيلة مدة التعلم، حتى يسمح للتلميذ على التعرف في كل وقت على الصعوبات التي يعاني منها في تعلمه.
- **تربوي** : أي أنه يعتبر في حد ذاته نشاطا تعلميا ، حيث يصحح للتلميذ أخطائه ويساعده على اكتساب تعلمات جديدة .
- **ديناميكي** : حيث يقدم للتلميذ تغذية راجعة مما يساعد المعلم على معرفة ما إذا تحققت الأهداف المسطرة أم لا ، وكذلك يعتبر نشاط تعليمي مناسب للاستدراك .
- **تميزي**: أي أنه مميز حيث يسمح بتحديد صعوبات التعلم وزمن بروزها.
- **اقتصادي** : بمعنى أنه يتم بعد تقديم أجزاء قصيرة من المحتوى الدراسي ، مما يسمح للمعلم بالرجوع بسهولة إلى الخلف واستدراك ما فات من الأخطاء .
- **مشخص** : بمعنى أنه يأخذ في الاعتبار نقاط القوة فيعززها ونقاط الضعف فيعدلها.
- **اجتماعي** : لأنه يوفر حوار بين المعلم وتلاميذه ويعمل على التوفيق بين مجهوداتهم لحل جميع مشاكل التعلم .

وحسب (Scallon (1988,P71 ، فان Bloom أضاف إلى ماسبق" وظيفة التعزيز وإثارة الدافعية بالنسبة للتلاميذ المتقدمين أو غير المتقدمين في عملية التحصيل".

[10] Allal . L,(1979), Stratégies d'évaluation formative , conceptions psycho-pédagogiques et modalité d'application , ,pp141,142.in : Scallon, G .(1988) , l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université Laval, Québec,Tom1, p135.

[11] Viallet et Maisonneuve (1990), 80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement, Les éditions d'organisation, paris.in:
بوسنة محمود (2007) ، علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، ص81 .

ويمكن توضيح من خلال الشكل التالي أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني:



الشكل(7): يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم التكويني ، حسب نبيل عبد الهادي (1999 ، ص30).

3- التقويم النهائي:

ويطلق عليه اسم التقويم التحصيلي أو الختامي أو التقويم العام ، وان اختلفت تسمياته فانه تلك العملية التربوية التي يقوم بها المعلم في نهاية تعليم معين أو برنامج تعليمي قصد الحكم على نتائجه ، أو إصدار حكم نهائي على فعالية العملية التعليمية ، من حيث تحقيق الأهداف المسطرة خلال فترة دراسية معينة.وهو يهدف إلى فحص مدى اكتساب التلاميذ لمجمل المعارف المقدمة لهم .

- يعرفه (Barlow, M. (1987, P147)[12] في قوله :" انه يحكم على مجموعة أعمال نهائية".

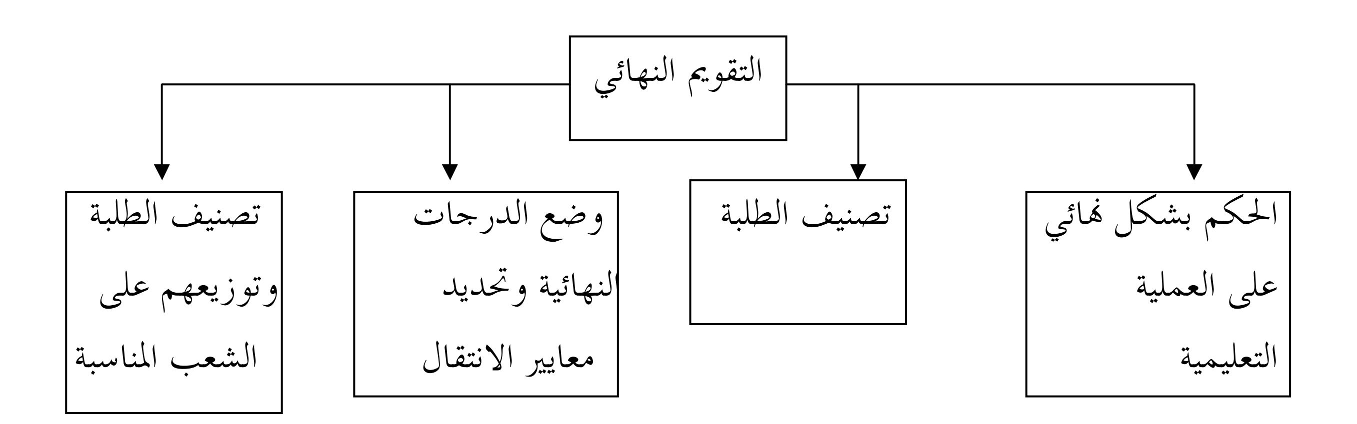
- ويعرفه كذلك رشيد لبيب وآخرون (1983 ، ص101) :" هو الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة ".

[12]Barlow, M,(1987) , Formuler et évaluer des objectifs en formation , ED chronique sociale col " L'essentiel" , Lyon ,P163 in :
محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي (1995)، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، ط2 ، ص102 .

أهداف التقويم النهائي:

- يمكن المعلم من قياس مستوى التلاميذ من خلال النتائج النهائية التي تحصلوا عليها بعد فترة تكوينية معينة (وحدة دراسية ، فصل دراسي ، سنة دراسية)
- مقارنة التلاميذ بحيث يصنف كل واحد منهم إما في المقدمة أو في وسط أو في مؤخرة الترتيب وهذا ما تسميه موريسات Morissette ,D.(1996)[13] بالتفسير المعياري للتقويم النهائي الذي يعتمد على معلومات حول كل تلميذ .
- إصدار حكم على التلميذ إما بالفشل أو النجاح وكذلك يساعد على الحكم على مدى استيعاب المحتوى .
- توزيع التلاميذ وتوجيههم في الشعب الدراسية المختلفة استنادا إلى المعدلات التي تحصلوا عليها.

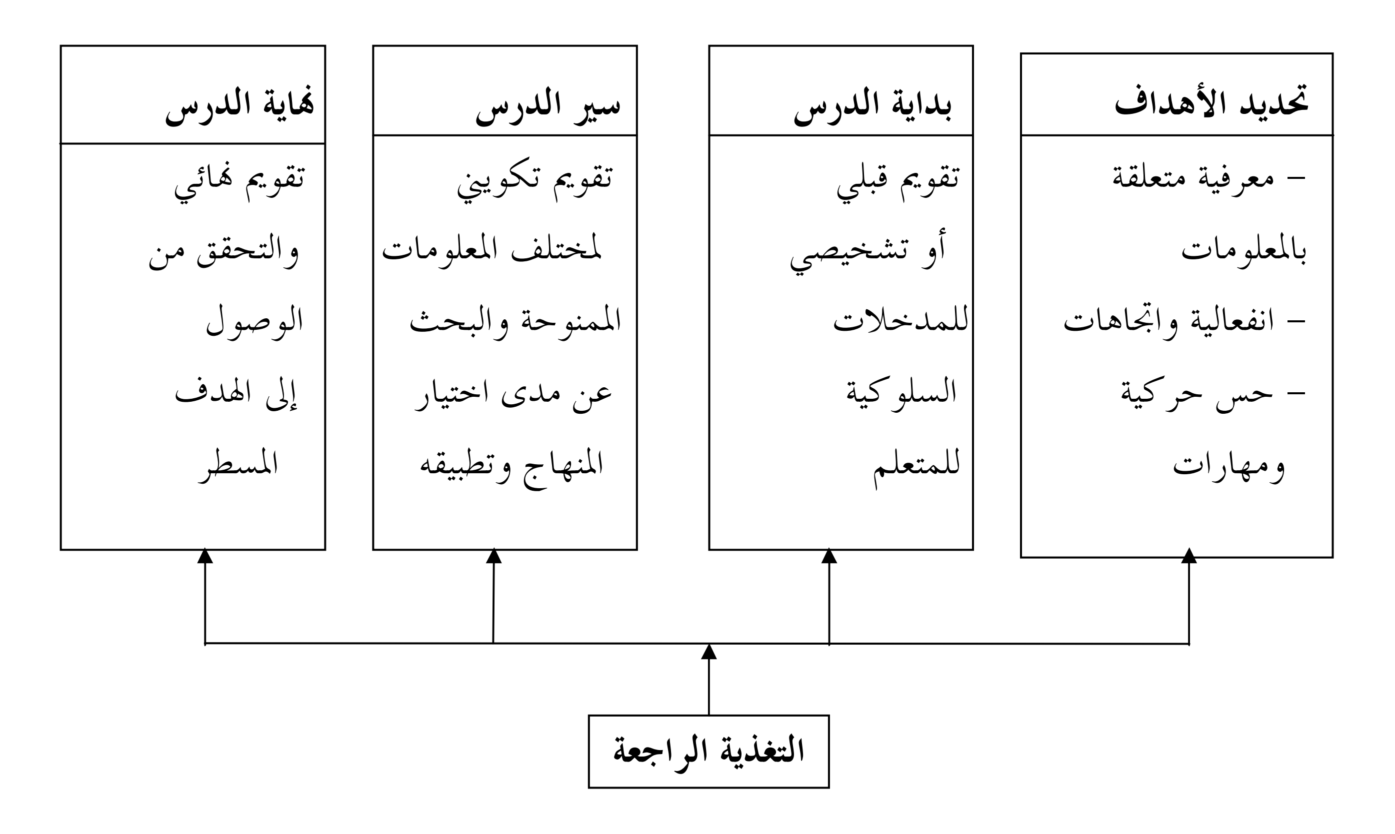
والشكل التالي نوضح من خلاله عناصر التقويم النهائي :



الشكل(8) : يوضح أهم العناصر التي يحتوي عليها التقويم النهائي ، حسب نبيل عبد الهادي (199، ص31).

[13] Morissette, D.(1996),Evaluation sommative , guide pratique , Montreal, éd du renouveau pédagogique , Inc,in: بوسنة محمود (2007) ، علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، ص83 .

- "ويمكن توضيح العلاقة بين مراحل الدرس وسير عملية التقويم المستمدة من نموذج جلازر Glaser(1963)[14] :



الشكل (9) : يوضح العلاقة بين مراحل سير الدرس وسير العملية التقويمية المستمدة من نموذج جلازر Glaser .

[14] Glaser ,R,(1963),Instructional technology and the measurement of learning outcomes :some questions, American Psychologist.in :
سبع أبو لبدة (1985) ، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، مطابع التعاونية ، الأردن ، ط3 ، ص ص 130،131 .

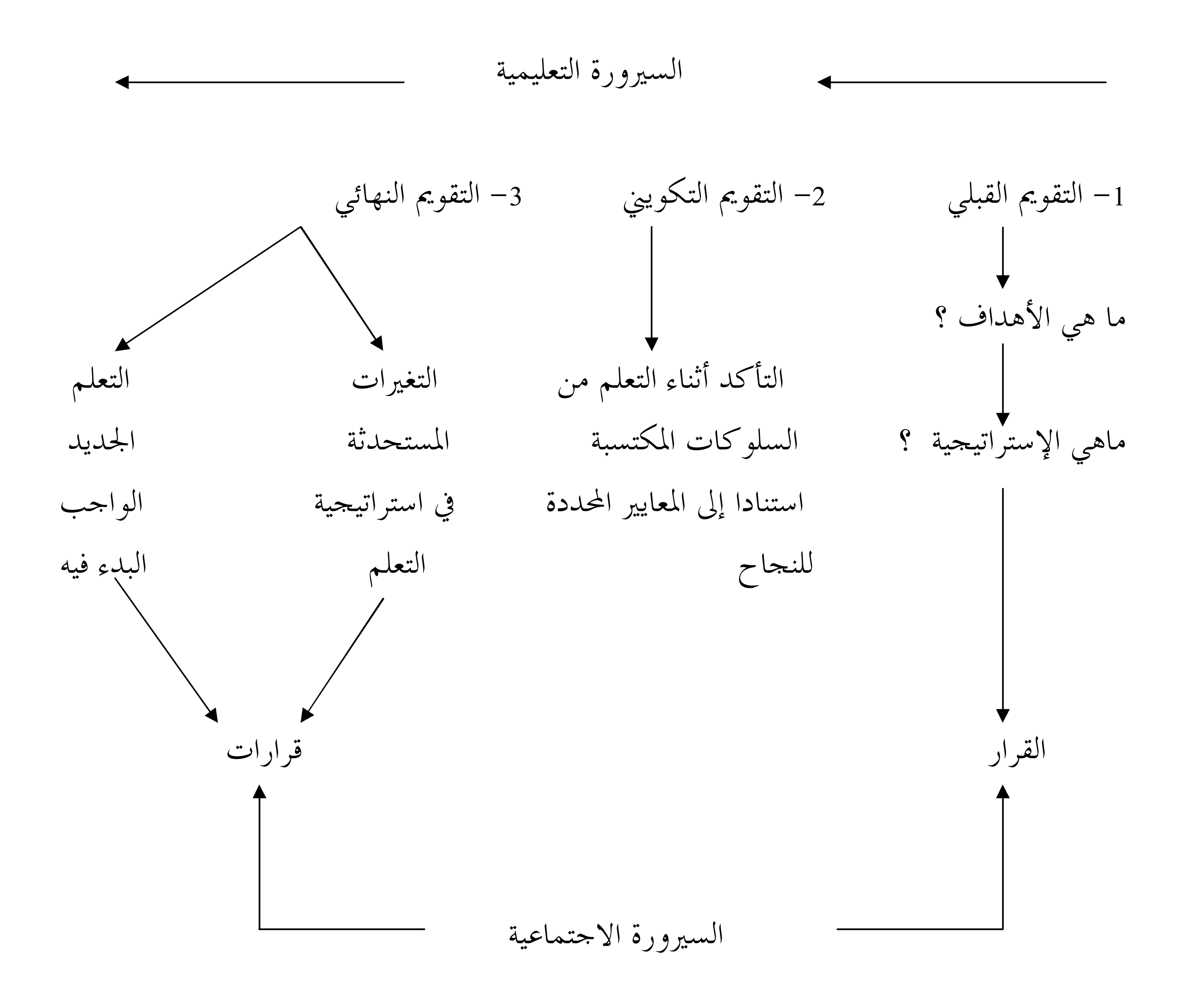
كما يمكن تلخيص ما سبق فيما يخص أنواع التقويم التربوي ، وبإيجاز من خلال هذا الجدول :

أنواع التقويم	أهداف التقويم	مقتضيات الانجاز
التقويم التشخيصي	– تحديد المكتسبات القبلية للتلاميذ . – الكشف عن مدى تجانس مستوى تلاميذ القسم الواحد . – تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد. – تشخيص النقائص واقتراح الحلول قصد معالجتها .	– قبل انطلاق الدرس – في بداية الدرس . – في بداية مقرر دراسي أو سنة دراسية
التقويم التكويني	– التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدروس – تصحيح وتعديل المسار التعليمي – ضبط عناصر الفعل التعليمي	– عند الانتقال من مقطع إلى آخر – عند الانتقال من هدف إلى هدف آخر .
التقويم النهائي	– المقارنة بين الأهداف المنجزة والأهداف المسطرة – قياس مستوى التلاميذ و نتائج التعليم . – ترتيب وتصنيف وتتويج التلاميذ.	– عند نهاية درس أو فصل أو سنة دراسية – عند نهاية مرحلة أو طور

الجدول رقم (01) : أنواع التقويم .

وفي الأخير نقول أنه رغم اختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم إلا أن هناك تكامل فيما بينها وبالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتمد خطة شاملة للتقويم من أجل الاستفادة من ميزات كل نوع وتحقيق الأهداف المسطرة.

ويمكن توضيح هذا التكامل من خلال هذا الشكل :



الشكل(10) : تكامل أنواع التقويم ، حسب بوسنة محمود (2007، ص79).

5-أسس ومبادئ التقويم التربوي:

يرتكز التقويم التربوي على العديد من المبادئ والأسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم، حتى نصل ونحقق الأهداف المسطرة، ومن أبرز هذه الأسس والمبادئ نذكر:

- **الاتساق مع الأهداف المراد تحقيقها** : ويعني ذلك التنويع في الوسيلة قصد تحقيق الهدف ، والقصد بالاتساق مع الهدف هو مدى إمكانية تناسق المنهج وكذا التنوع في الوسائل المستخدمة قصد

تحقيق الهدف ، فإذا كان الهدف هو تقويم تحصيل التلاميذ فالاختيارات بأنواعهــا هــي الوســائل المقصودة .

-**الشمولية** : بمعنى أن يشمل التقويم جميع جوانب الموضوع المراد تقييمه، سواء الجانــب المعــرفي ، الانفعالي ، الاجتماعي ...الخ.

أما إذا كان الهدف هو تقويم العملية التربوية أو التعليمية بشكل عام فان التقويم يجب أن يتناول :

* جميع عناصر العملية التعليمية كالمعلم والمنهاج والمدرسة

* جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه كالشخصية والنمو الانفعالي والعقلي..الخ

-**الاستمرارية** : بمعنى أن يكون التقويم عملية مستمرة حتى يتسنى تصحيح مسار عملية التعلم ، بحيث تكون الملاحظة والتقديرات والاختبارات متواصلة على مدار العام الدراسي ، ولا تقتصر على فترة محددة ، أي أن تكون عملية التقويم مواكبة لعملية التعلم فتلازمها وتسايرها.

- **الموضوعية** : بمعنى أن تكون نتائج التقويم مستقلة عن الحكم الذاتي للمقوم ، وتتحقق من خــلال وضوح أهداف الاختبار وطرقة تصحيحه .

-**التشخيص والعلاج** : بمعنى أن يصف التقويم نواحي القوة لدى التلميذ فيعززها ونواحي الــضعف فيعدلها ويعالجها

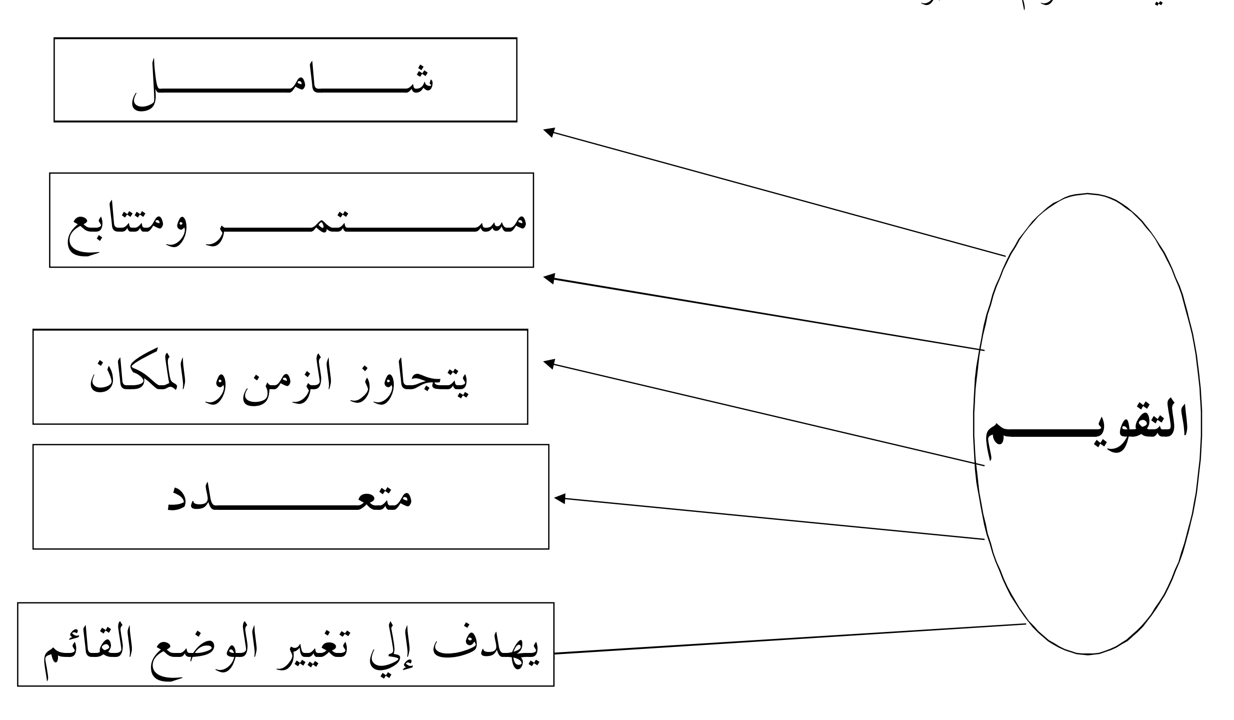
-**الوظيفية** : بمعنى أن يساهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية ، وفي إحداث تغيرات ايجابية في جميع عناصرها لصالح التلميذ .

- **التعاون** :بمعنى أن يشارك فيه كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها .

-**الملاءمة** :بمعنى أن يلائم المقياس طبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

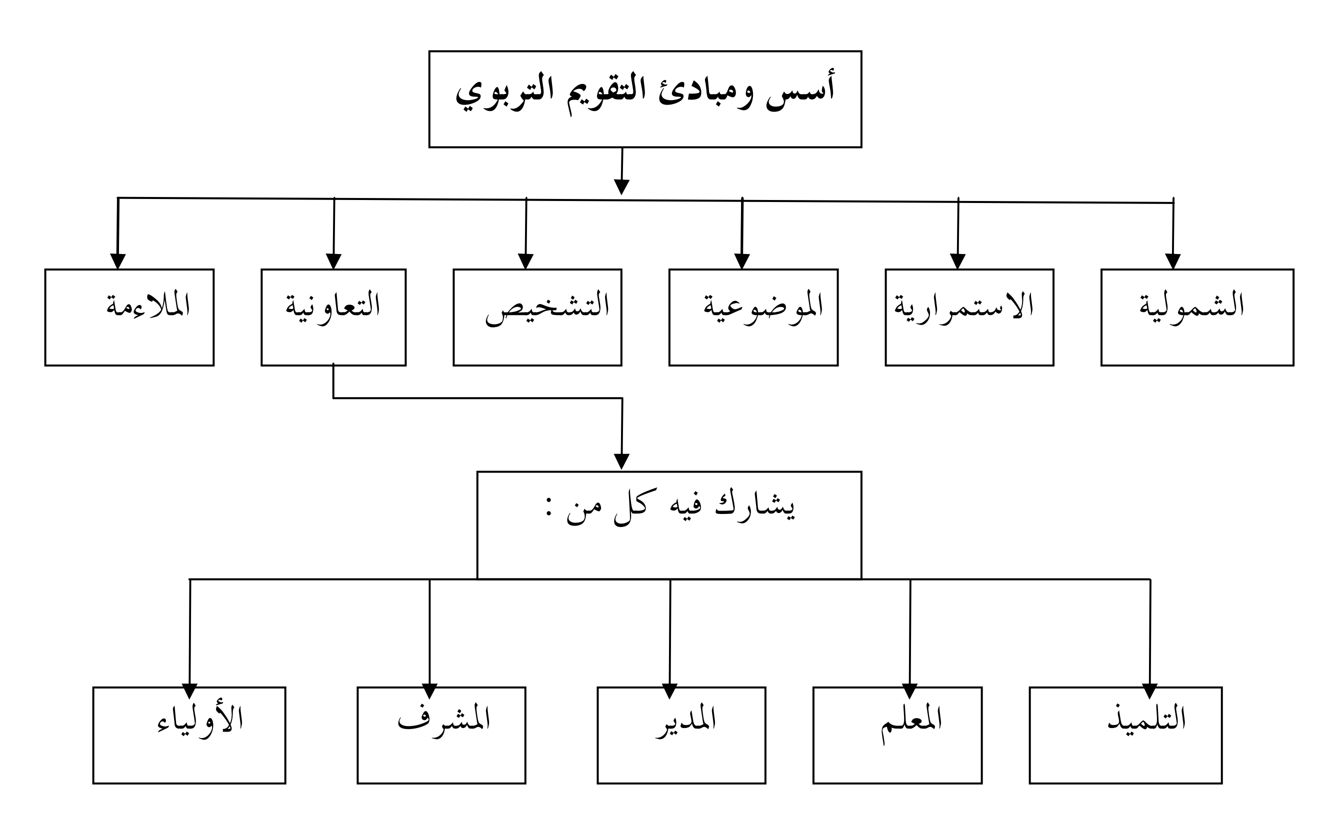
- **التقويم عملية إنسانية** :فالغرض من التقويم هو التعديل والعلاج ، وكذا إصدار أحكام ، لكنــه ، حسب علي احمد مذكور (1998، ص265) "ليس وسيلة عقاب ، بل أسلوب لتحقيق الــذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات" .

أي أن التقويم كما يوضحه المخطط :



الشكل رقم (11) : يوضح مفهوم التقويم.

ومن خلال الشكل التالي يمكن توضيح بعض هذه الأسس والمبادئ:



الشكل (12) : يوضح أسس ومبادئ التقويم التربوي .

6- أهداف ، وظائف وأدوار التقويم التربوي :

6-1- أهداف التقويم :

في الحقيقة قدمت أنواع التقويم التربوي ومن خلالها أشرت إلى أهداف كل نوع منها ، ولأهمية هذا العنصر سنحاول التفصيل أكثر .

للتقويم التربوي أهداف، يمكن تقسيمها إلى قسمين، أهداف عامة وأخرى خاصة .

الأهداف العامة :

- معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة .
- التأكد من صحة القرارات المتخذة .
- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الانجاز ، وبيان نقط القوة والضعف .

الأهداف الخاصة :

- وضع درجات للتلاميذ والحكم على مدى كفايتها قصد اتخاذ قرار مناسب .
- تشخيص تعلم التلاميذ واكتشاف ما يعترضهم من مشكلات .
- إرسال تقارير إلى أسر التلاميذ حتى يطلعوا على نتائج أبنائهم .
- توزيع التلاميذ وتوجيههم على مختلف الشعب الدراسية .
- تقييم المعلمين من طرف إدارة المدرسة وكذا المشرف التربوي.

6-2- وظائف التقويم التربوي:

يقول سامي ملحم (2000، ص45) :"تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية ،حيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات حياة الفرد ". وهذه الوظائف تمثلت في :

- **في مجال الدراسة والعمل** : انه يمثل وسيلة من اجل إصدار الأحكام على عمل كل عناصر العملية التربوية ، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم ويتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى .
- **في مجال التشخيص والعلاج والوقاية** : فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلميذ ، المنهاج ، المعلم وغيرهم ، كما يحدد الوسائل وطرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التعلمية.
- **في مجال وضوح الأهداف** : من خلاله تتضح وتترسخ الأهداف المنشودة ، كما يتم توجيه التلاميذ والمعلمين نحو الاهتمام بها.

- **في مجال التعرف على التلاميذ وتوجيههم** : فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل ، ويكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم واتجاهاتهم .
- **في مجال تطوير المناهج وتحسينها**: للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال.

6-3- أدوار التقويم :

للتقويم ادوار متعددة ، فالنظرة الواسعة له تتعدى عملية التقدير بل تشمل أيضا القيام بتقديرات تشمل مختلف العناصر التربوية . إذ أن لديه دور في تحسين نشاط المعلمين وفي تكوينهم ، وكذا تحسين البرامج وإثرائها ، ومتابعة المتعلمين وتوجيههم التوجيه المناسب لقدراتهم وميولاتهم .

وتجدر الإشارة إلى انه يجب أن نفرق بين أهداف التقويم وأدواره ، فالأهداف يمكن ترجمتها إلى تساؤلات حول جوانب معينة ، كما أنها تتخذ طابعا منهجيا وبالتالي تكون الإجابة عليها واحدة . أما الأدوار فهي مرتبطة بالنشاطات التي يمكن أن تؤدي إلى اتخاذ قرارات من اجل تحسين وتصحيح النقائص .

واهم الأدوار التي يمكن إسنادها إلى التقويم هي :

1- **اتخاذ القرار** : بناءا على الأحكام التي يتم التوصل إليها من خلال عملية التقويم ، تتخذ قرارات هامة ، من بينها :

* قرارات خاصة بانتقال التلميذ من مستوى دراسي إلى آخر ، أو إعادته ، ومن طور تعليمي إلى طور آخر كالانتقال من مرحلة التعليم المتوسط إلى المرحلة الثانوية مثلا .

* قرارات خاصة بالقبول أو الرفض في التوظيف أو لشغل منصب معين .

2- **مساعدة المعلم في أداء عمله** : بمعنى أن المعلم يساعد التلميذ على تنمية شخصيته من خلال اكتساب معارف وكفاءات معينة ، عن طريق ثلاث ادوار للتقويم حددها DE Landsheere. G. (1984,P15) في التنبؤ والمتابعة والتشخيص ، وهي كما يلي :

" **التنبؤ** : أي أن المعلم يجمع المعومات الأساسية والاستعدادات اللازمة لاكتساب أي معرفة جديدة وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والوجدانية ، وهل لديه المعارف الضرورية للانتقال إلى مادة جديدة ؟

- هل التلميذ في المكان الذي يجب أن يكون فيه ؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات تعادل التنبؤ بمقدار النجاح الذي يمكن ان يحققه التلميذ في المرحلة التي ينتقل إليها .

المتابعة : أي أن المعلم يتعرف على درجة التقــدم الحاصــل عنــد التلميــذ أثنــاء ســيرورة العملية التعليمية التعلمية وذلك عن طريق :

* مراقبة المكتسبات
* تقدير التحسن الحاصل لدى التلميذ بمقارنته بنفسه.
* وضعية التلميذ في وقت معين ، ويتم ذلك :

- في قسمه أو فوج عمله ؟
- في مجموعة الأقسام الموازية بنفس المدرسة ؟
- في مجموعة أقسام على مستوى أوسع: المدينة، الوطن ؟

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الأمر هنا لا يتعلق بالضرورة بإجراء امتحان أو مسابقة، بل السعي إلى تحديد حالة أو وضعية خاصة قائمة أساسا على النسبية.

التشخيص : حيث يقدم للمعلم معلومات حول نقاط القوة ونقاط الضعف ، وأسبابها وبالتالي كيفية علاجها ويتم ذلك بالإجابة عن الأسئلة التالية :

- لماذا لم يتم التعلم كما كان منتظرا بشكل جيد ؟
- ما هي المواد أو التقنيات التي يسيطر عليها التلميذ بدرجة كافية ؟
- ما هو السياق العقلي المعرفي الذي يتم فيه كل ذلك ؟"

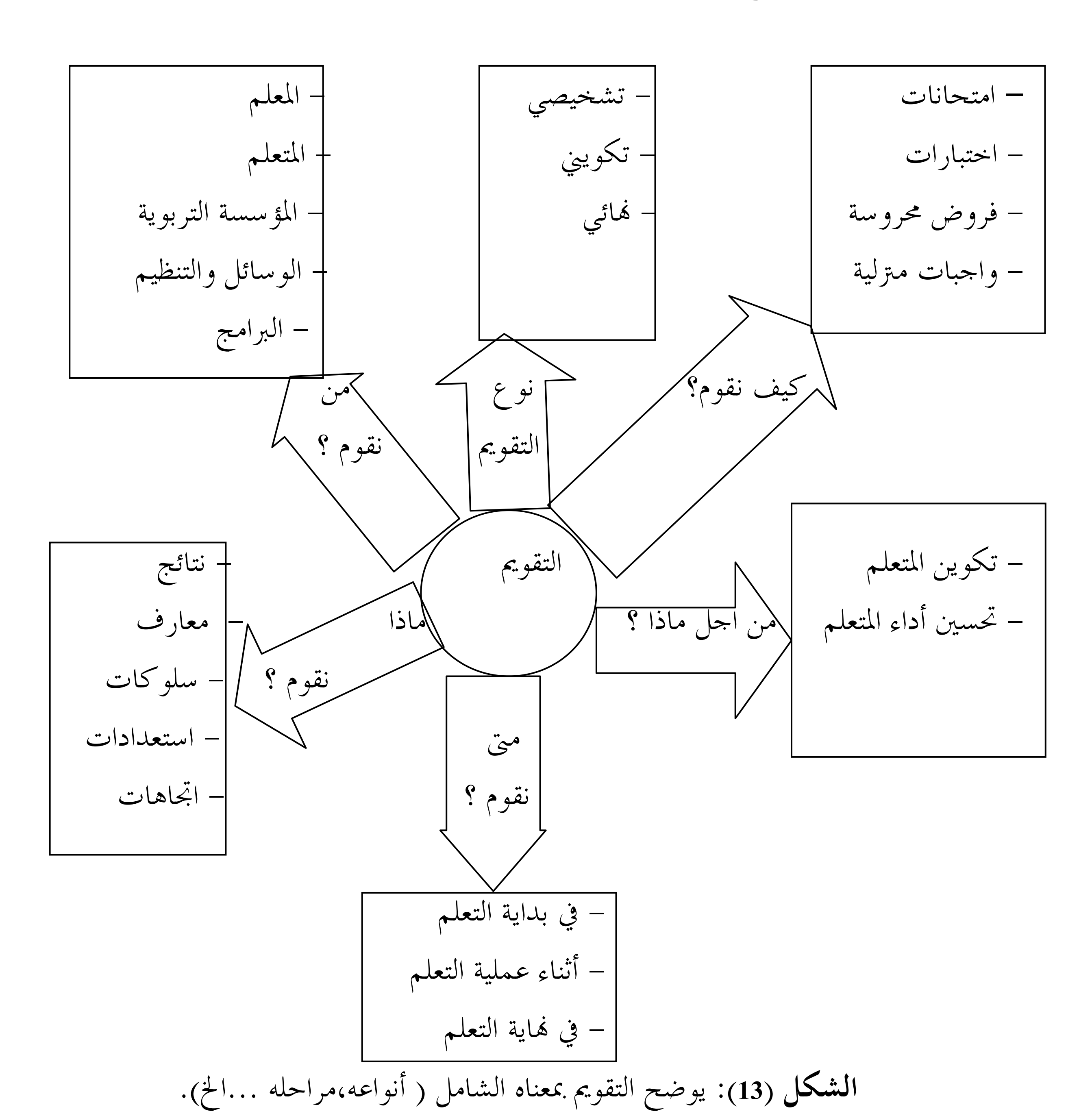
3- **تصنيف التلاميذ** : وهنا يتم التعرف على مدى حصول عملية التعلم ، فيتم من خلالها تصنيف التلاميذ وتقديم تقديرات خاصة بكل تلميذ.

4- **صياغة أهداف التعليم** : مما لا شك فيه أن هناك علاقة قوية بين التقويم والأهداف التربوية ، بل إن إجراءات التقويمية تترجم إلى تعريفات عملية لهذه الأهداف ، ويتم ذلك من خلال المعلومات التي يقدمها لنا ، ونذكر منها :

- معلومات خاصة بالمتعلمين من حيث خصائص نموهم
- معلومات خاصة بالمطالب الاجتماعية

- معلومات خاصة بالنتائج التي يتوصل إليها المختصون في مختلف مجالات العلم والمعرفة .

5- **التحفيز وزيادة الدافعية** : بعد إجراء التلاميذ لامتحاناقم فانه تقدم لهم النقاط التي تحصلوا عليها ، ولهذه العلامات تأثير كبير في دوافعهم ، لهذا وجب استغلال ذلك في تحفيزهم وزيادة دافعيتهم من خلال التشجيع والتحفيز والتعزيز ، وتشير في هذا الصدد Louanchi, D.(1987) أن: " المدح والتشجيع أو النقد يكون لهم فعالية أكثر من التوبيخ والعقاب". وفي الشكل التالي نوضح التقويم بمعناه الشامل :



الشكل (13): يوضح التقويم بمعناه الشامل (أنواعه،مراحله ...الخ).

7- مراحل التقويم التربوي:

اختلف المتخصصون في ميدان التقويم التربوي فيم يخص المراحل التي يمر بها التقويم التربوي فهناك من يقسم هاته المراحل حسب أنواع التقويم الثلاث ، ويمكن إيجازها كما يلي :

المرحلة الأولى : أو كما تسمى بما قبل الفعل التعليمي ، وهي نقطة البداية حيث يتم فيها تحديد وضبط كفايات التعلم من خلال الأهداف المتوخاة .

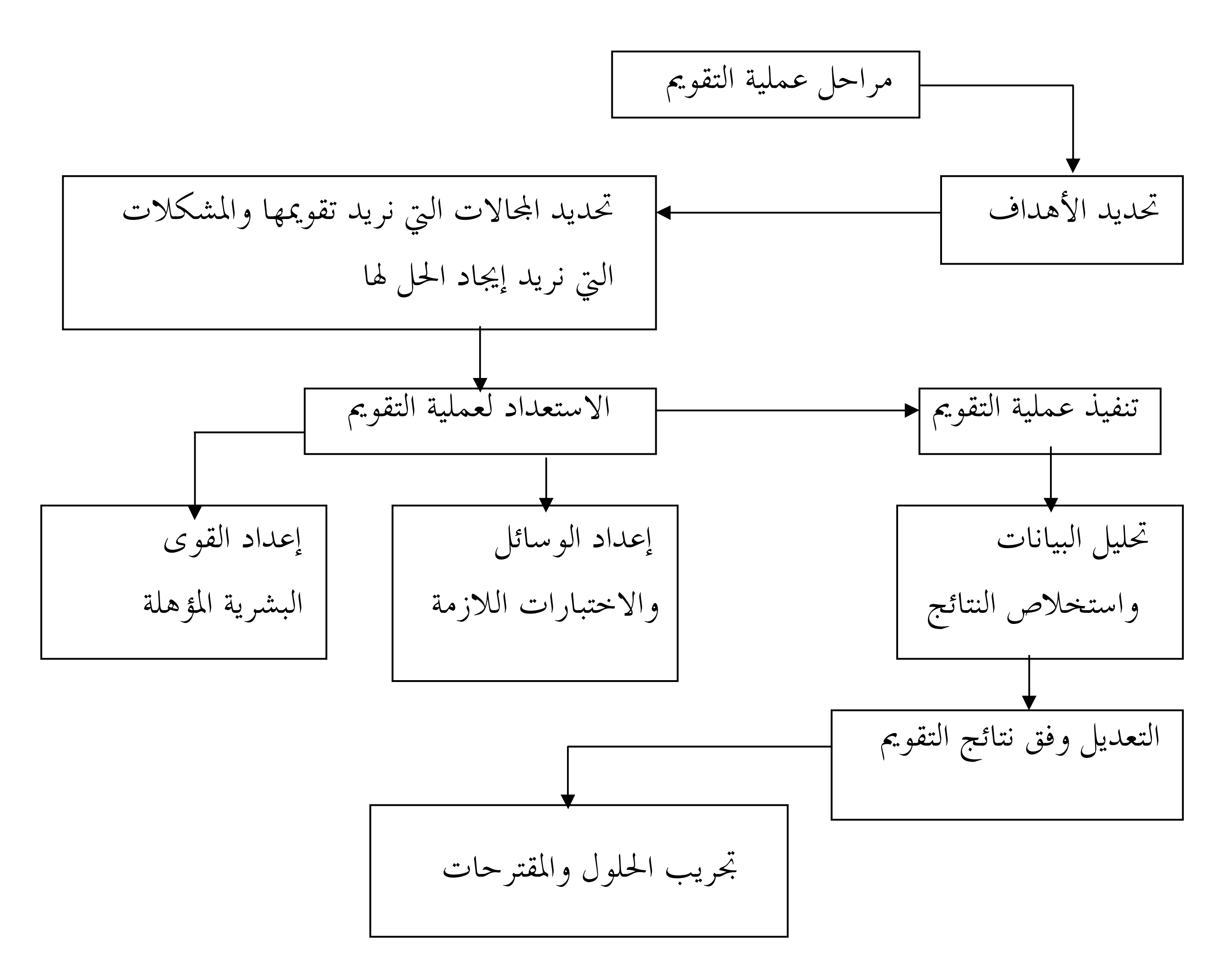
المرحلة الثانية : العملية التعليمية التعلمية ، وتضم المحتوى ، والطرائق التدريسية والوسائل التعليمية ، وكذا العلاقة الترابطية بين المعلم والتلميذ .

المرحلة الثالثة : وهي نقطة الوصول ، أو كما تسمى بما بعد الفعل التعليمي ، وتتضمن النتائج المتحصل عليها بعد مرحلة دراسية أو مسار تعليمي .

وهناك من يقسم مراحل التقويم التربوي بالشكل التالي :

- **التخطيط**: وهي مرحلة أولية تكون قبل بداية عملية التقويم، وفيها يتم الاتفاق على كيفية إجراء عملية التقويم، وذلك عن طريق تحديد الأهداف واختيار الوسائل الملائمة وكذا إعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.
- **تحليل الموقف التقويمي**: ويتم في هذه المرحلة جمع المعلومات عن موضوع التقويم، قصد تحديد أبعاد الجهد المطلوب بذله عند إجراء عملية التقويم.
- **تحديد الأهداف** : في هذه المرحلة تحدد الأهداف ، وتحلل إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس .
- **تحديد المتطلبات**: ويتم في هذه المرحلة التعرف على مستوى الفرد قبل بدء عملية التقويم، وذلك من اجل التعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة.
- **اختيار أدوات القياس**: وهنا يتم اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات المطلوبة.
- **تحديد الاستراتيجيات** : ويعني هذا تحديد الاستراتيجيات التعليمية مثل الخبرة التعليمية ، المراجعة ، التغذية الراجعة .
- **إعداد جدول زمني** : فعند القيام بعملية التقويم لا بد من إعداد جدول زمني ، فمثلا ينبغي أن يتم تقويم التلاميذ قبل رصد علاماتهم ومعدلاتهم .
- **اتخاذ القرار** : وهنا يتخذ القرار استنادا إلى وقائع حدثت أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين ، فيتم اتخاذ قرارات تتعلق بالنجاح أو الفشل وكذا التصنيف .

والشكل التالي يوضح مراحل عملية التقويم :



الشكل (14): يوضح مراحل عملية التقويم .

8- نماذج التقويم التربوي:

قبل تناول هاته النماذج أود تقديم مفهوم للنظام المرجعي ،يرى علي مهدي كاظم (2001 ، ص36) أن :" النظام المرجعي هو الأساس الذي يبنى عليه تفسير النتائج التي يحصل عليها المعلم باستخدام أدوات القياس المختلفة" .

فنماذج التقويم تختلف تبعا لاختلاف النظام المرجعي الذي تعتمد عليه ، وعلى العموم هناك ثلاثة أنظمة مرجعية مختلفة في التقويم التربوي وهي لا تمثل تعارضا فيما بينها بقدر ما تمثل تكاملا وإثراء لعملية التقويم ، وهذه النماذج هي :

- **التقويم جماعي المرجع** : وهو النموذج الذي يعتمد على البيانات المستمدة من جماعة التلاميذ حيث أنه يهدف إلى تقدير مستوى أداء التلميذ في مادة دراسية معينة ، وعندما يحصل هذا

الأخير على درجة تمثل أدائه ، فان المعلم يعتمد في إصدار حكمه على مستوى هذا التلميذ من خلال الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها هذا التلميذ ، أي تتم مقارنة أدائه بأداء زملائه ، ويتم هنا ترتيب التلاميذ بالنسبة إلى بعضهم البعض ، وأداء زملائه هو معيار المقارنة .

- **التقويم محكي المرجع** : حسب علي مهدي كاظم (2001 ، ص38) فان كل من Glaser (1963) و Popham (1978) و Bloom (1981) يرون أن : "هدف العملية التعليمية ليس إبراز الفروق الفردية بين الطلبة واخذ درجاتهم شكل التوزيع الاعتدالي وإنما هو معرفة مدى وصول الطالب إلى الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها في الفصل الدراسي".

لهذا فان مقارنة أداء الطالب بزملائه ليس بالمر الضروري وإنما المهم هو مدى تحقق التغيرات في سلوكه وحصول اثر التعلم لديه ، لهذا جاء هذا النموذج الذي يتطلب تحديد مستويات مسبقة للأداء تسمى المحكات . وهو يهدف إلى تقدير أداء الطالب بالنسبة إلى مجموعة من المعارف والمهارات والأهداف بطريقة إجرائية دون مقارنة أدائه بأداء زملائه .

– **نماذج السمات الكامنة** : جاء هذا النموذج كرد فعل للنقد الذي وجه إلى القياس التربوي كما يستخدم الآن ، والى الطريقة التي تبنى عليها الاختبارات التربوية التي توجه لها انتقادات شديدة اليوم . إن أعمال لورد (Lord,1952,1953) تعتبر المولد الحقيق لهذه النظرية والتي تفترض انه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد في ضوء خاصية أو خصائص مميزة لهذا الأداء تسمى السمات، وتحاول تقدير درجاتهم في هذه السمات ، أما كونها كامنة فان ذلك يعني انه يصعب ملاحظتها مباشرة وإنما يتم تقديرها ، وهي تهدف إلى تحديد العلاقة بين أداء الفرد في اختبار معين والسمات التي تكمن وراء ا الأداء وهذا يعني أنها نماذج رياضية احتمالية .

9- مجالات التقويم:

تشمل عملية التقويم جميع جوانب العملية التربوية، وفيما يلي أهم هذه الجوانب:

- **تقويم الأهداف البيداغوجية** : أي الحكم على مدى تماشي هذه الأهداف مع خصائص المتعلمين من جهة ومدى ارتباطها من جهة أخرى مع متطلبات المحيط ، خاصة مسارات التكوين المستقبلية وعالم الشغل .
- **تقويم البرامج** : من خلال البيانات التي يقدمها لنا التقويم يمكننا التعرف على مدى تكيف هاته البرامج مع الأهداف وكذا مدى قدرتها على إثارة دافعية التلميذ للتعلم.

- **تقويم الوسائل والتنظيم المادي:** وهذا يساعد على تنوع الوسائل والتمكن منها، وكذلك مدى فائدتها وجدارتها.
- **تقويم المعلم:** يخضع المعلم لعملية التقويم ويستفيد منها بشكل مباشر حيث يتمكن من معرفة مدى فعالية طريقته في التدريس وكذا التعرف على نقاط ضعفه، وبالتالي يتمكن من تحسين عمله وتنظيمه بصورة أكثر فعالية.
- **تقويم المؤسسات التربوية:** المؤسسة التربوية فضاء تتم فيه العملية التعليمية وبالتالي فان تقويمها من حيث هياكلها، الوسائل المتوفرة، العاملين بها ..الخ،، كل هذا يسمح بتوفير الجو المناسب لتعلم التلاميذ .
- **تقويم المتعلم** : فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية ولهذا يعتبر تقويم المتعلم عملية جوهرية ، وهي تشمل جميع جوانب شخصيته ومنها :

– المعارف (Savoirs): حيث تقوم معارف التلميذ في جميع ميادين التعلم المختلفة كالرياضيات والعلوم والأدب ...الخ.

– المعارف الأدائية (Savoir-faire) : ونقصد بذلك تقويم قدرات الفرد على الانجاز وكذا الكفاءات التي اكتسبها من خلال مواقف واقعية أو محاكاتها.

– تقويم المعارف السلوكية الاجتماعية (Savoir-Etre):ونقصد بذلك تقويم الاستجابات التي يؤديها المتعلم في مختلف المواقف الاجتماعية ، أي تقويم جانب من جوانب شخصيته ، ويمكن استعمال الملاحظة ، المقابلة ...الخ.

– تقويم المعارف التعبيرية (Savoir-Dire):ويقصد بذلك تقويم كيفية تعامل الفرد مع الرسائل التي يستقبلها، وكيف ينقلها إلى غيره.

ثانيا : استراتيجيات التقويم التربوي :

مما لا شك فيه أننا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على الامتحانات النهائية أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب ، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية ، تكون العلاقة بين المكونات علاقة التتابع أو التوالي ، فالمكون الأول وهو الأهداف التعليمية يتلوه مكون تنفيذ العملية التعليمية ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل ، فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مستوى أعلى، أو يتوقفون عن الدراسة بسبب الانتهاء منها ، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسي نفسه مرة أخرى أو يتوقفون عن الدراسة (بسبب استنفاذ مرات الرسوب) .

لذا فنظام التقويم الحالي لا يصل إلى درجة التقويم بل التقييم ونظم الامتحانات الحالية أصبحت بالية وقديمة حيث أنها تقيس قدرات المتعلم في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة من قدراته ، أو جانب واحد من جوانب التعلم (المعرفي) وتتجاهل أنواع وجوانب وقدرات أخرى لدى المتعلم .

فالامتحانات الحالية هي امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة والتي نحكم بها على التلميذ، فهي أشبه بكاميرة التصوير العادية التي لا تعطينا إلا صورة ثابتة عن الفرد ولا تدل على كل حركاته وأطوار نموه . وهى أشبه بعملية فرز للتلاميذ بهدف العزل أو رصد بهدف التسجيل ولا تسعى إلى تنمية أو علاج أو تعزيز للمتعلم .

وهى تمثل مشكلة بالنسبة للتلميذ ومعاناة تصيب الفرد وأسرته بالتوتر لأن الامتحان التقليدي يقدم مرة واحدة في نهاية كل فصل دراسي، ويعطيه فرصة واحدة .

ولقد وجهت العديد من الانتقادات إلى هذا النوع من التقويم ، من أهمها أنه يركز على مستويات معرفية دنيا (تذكر وحفظ) ،وبأقل تركيز من ذلك ، على المستويات المعرفية العليا ، بالإضافة إلى أنه لا يقيس — إلا نادرا – قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في مواقف حياتية(أي انه لا يقيس كفاءاته) .

وكرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدي وفى ضوء عديد من المبررات التي تستوجب إعادة النظر في هذا النظام التقليدي للتقويم و التي من أهمها :

– أهمية ترسيخ ثقافة الإتقان والجودة والتأكيد على الجودة الشاملة .

– التأكيد على الشخصية المتكاملة للمتعلم (الجانب المعرفي ،الجانب الحس حركي والجانب والوجداني).

– مفهوم التعلم (لنعرف ، لنعمل ، لنعيش مع الآخرين ، لنكون) .

– التعلم للتميز والتميز للجميع .

– نتعلم لكي نعرف كيف نتعلم .

وفى ضوء هذه الانتقادات والاتجاهات وفى ضوء ما توصلت له العديد من الدراسات في مجال تقويم المتعلم إلى قناعة بأن أسرع السبل إلى تغيير عمليات التعلم وتطويرها هو السعي إلى تغيير وتطوير نظام التقويم ، الأمر الذي سيؤدى حتماً وبالضرورة إلى تطوير عمليات التعلم وطرق التدريس وتمتد إلى تطوير أهداف العملية التعليمية .

لقد ظهرت اتجاهات حديثة لتقويم التلاميذ تبنت ونادت بأن يتجه تقويم تعلم التلاميذ إلى قياس أدائهم في مواقف حياتية حقيقية وأطلق على هذا النوع من التقويم مصطلح تقويم الأداء Performance.

و هذا التقويم يقوم أساساً على الاهتمام بتقويم عمليات التفكير واستخدام حل المشكلات.

وإذا رجعنا إلى واقع التقويم في عدد من البلدان ، ومنها الجزائر ورغم الإصلاحات الأخيرة ، فإننا نلاحظ انه لا يزال التقويم يهتم بالدرجة الأولى بالمتعلم. فإليه وحده ترجع مسؤولية النجاح أو الفشل والتقصير.

لهذا، ظهرت عدة مساوئ كانت بمثابة الحافز، لإعادة النظر في أهداف التقويم ووسائل القياس المستعملة. ونذكر من ذلك بعض العيوب والسلبيات، منها:

- أن الامتحانات التقليدية تقيس بدرجة أكبر الجانبين المعرفي والتحصيلي من شخصية المتعلم، وبدرجة أقل الجوانب الأخرى.
- تفرض سلطوية المعلم وطغيان الذاتية في التصحيح.
- تحتاج إلى الكثير من التقنين والموضوعية .
- نشاط المتعلم موجه نحو هدف واحد وهو النقطة .
- التعامل مع المعرفة، تعامل نفعي ، مما يؤدي إلى التحايل .
- يعوزها الصدق والصلاحية والثبات.

إذن، فالامتحانات التقليدية الكلاسيكية، تكرس بيداغوجية تعتبر متجاوزة، باعتبارها مصدر توتر وقلق بالنسبة للمتعلمين وللأسرة معا، لكونها يعوزها الصدق والثبات، وكذا الدقة والموضوعية.

من اجل كل هذا وجب استخدام استراتيجيات وأساليب وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم .

- مفهوم استراتيجيات التقويم :

- يشير يوسف خنيش ، (2005،ص75) إلى أن لفظ الإستراتيجية: "يستعمل للدلالة على التخطيط الجيد والذي يعتمد عليه لمواجهة الظروف الصعبة ، وينطلق جوهر التفكير الاستراتيجي من المنهجية العلمية المحددة بدقة لمواجهة المشكلات ، وتبحث عن الوصول إلى النتائج الجيدة وتعمل على التفضيل بين الحلول المقترحة للمشكلات".

- وحسب Scallon. G. (2007,P55) فقد جاء في Le petit Larousse أن الإستراتيجية هي :" فن تنظيم سلوك أو تصرف بمهارة للوصول إلى هدف ".

- أما استراتيجيات التقويم فهي جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم بحيث تنفذ في صورة خطوات وتتحول كل خطوة إلى أساليب وتكتيكات جزئية تتم في تتابع مقصود ومخطط لتحقيق الأهداف بفاعلية .

1-استراتيجيه التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

1-1- **مفهوم التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

– حسب صلاح الدين محمود علام ،(2004 ، ص105): "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا ، أو هدفا تعليميا معينا" .

– ويرى (Brualdi ,A (1998[15] أن : "تقويم الأداء هو مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها بشكل علمي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له" .

–أما محمود عبد المسلم الصليبي (2008 ، ص 85) فيرى أن: " عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة ".

من خلال كل هذا نقول أن التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية هو قيام المتعلم بإظهار تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات وكفاءات في ضوء النتاجات التعليمية المراد انجازها .

1-2- **وظائف التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية** : يمكن حصر هذه الوظائف فيما يلي :

– قياس مدى فهم التلميذ للدراسة النظرية وفعاليتها .
– تشخيص التأخر في بعض المهارات والكفاءات .
– التنبؤ بمدى نجاح المتعلم مستقبلا في مهنة معينة وذلك من خلال اداءاته المتميزة في مجال معين .

1-3- **خصائص التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :**

يتميز تقويم الأداء بعدة خصائص نذكر منها مايلي :

– تقويم الأداء تقويم مباشر في طبيعته، أي انه يقوم المهام المعرفية والفكرية المعقدة كما هي في الواقع.
– يركز التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية على العملية والناتج وليس على الناتج فقط .

---

[15] Brualdi,A.(1998),Implementing performance assessment in the class room , practical assessment ,Research and evaluation, In:

راشد حماد الدوسري (2004)، القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، ص44 .

- يتطلب التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية استخدام المتعلم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب وحل المشكلات والتقويم .
- يتميز التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية بالتكامل والفهم من جهة والتطبيق من جهة أخرى.
- للمتعلم دور ايجابي وفعال في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية حيث يقوم المتعلم بعملية البحث عن المعلومات ولا يأخذها مباشرة
- في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية يقوم المتعلم بتقويم المشروع او لمهمة المراد انجازها بنفسه وأثناء تنفيذها حسب مراحلها .
- الأسئلة التي تطرح في التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية والمهام المرتبطة بها لا ترتبط بإجابة واحدة صحيحة فقط ، بل من الممكن التوصل إلى إجابات صحيحة ممكنة .
- التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية يمكن المتعلم من أن يكون على صلة مستمرة بالمعلم من بداية مهمة الأداء حتى نهايتها .
- يستمد التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية مصداقيته من طبيعة الأداء للمهمة التي ينفذها المتعلم وارتباطها بواقع الحياة اليومية للمتعلم .
- يقود تقويم الأداء المتعلم، إلى تطبيق ما تعلمه في مواقف طبيعية مختلفة عن المواقف التي طبق عليها أداءه.

1-4- **الفعاليات التي تندرج تحت إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

تعد الفعاليات الآتية نموذجا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية :

– **التقديم** : حيث يقوم المتعلم بتقديم عرض مخطط ومنظم ، لموضوع محدد وفي وقت محدد ، لإظهار مدى امتلاكهم لكفاءات محددة .

مثال على ذلك : يقدم التلميذ كيفية حساب القيم المضبوطة لبعض الأعداد الصماء باستخدام الحاسبة العلمية .

– **العرض التوضيحي** : عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم لتوضيح مفهوم أو فكرة لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة .

مثال على ذلك : يوضح المتعلم مفهوم المتتاليات الحسابية والهندسية من خلال نسبة الفوائد التي يقدمها بنك سنويا.

– **الأداء العملي** : إجراء عملي لإظهار المعرفة والمهارات ،والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عمليا .

مثال على ذلك : انجاز المتعلم لمجسمات وأشكال هندسية كالمكعب ، متوازي مستطيلات ...الخ وذلك باستعمال الورق المقوى .

– **العرض** : أي يقوم المتعلم بعرض إنتاجه الفكري والعملي ، لإظهار مدى قدرته على توظيف معارفه ومهاراته في مجال معين .

مثال على ذلك :يعرض المتعلم طريقته التي حل بها مسالة رياضية مع الرسومات إن تطلب ذلك .

– **المحاكاة** : حيث يقوم المتعلم بتطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في مواقف حياتية.

مثال على ذلك : يقوم بحساب الكلفة الهامشية للربح من خلال دراسته للاشتقاقية.

1-5- **مكونات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية:**

يشتمل التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية على مكونتين رئيسيتين هما : مهام الأداء و وقواعد تقدير الأداء أو محكات الحكم على جودة ونوعية الأداء .

1- **مهام الأداء :**

تتطلب مهام الأداء إجراء عمليات أو سلسلة من الأنشطة ، أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة ، ويصف (Tucker. M .(1992,P3[16] مهام الأداء بقوله :" لا تستطيع أن تقوم أداء التلاميذ ما لم تزودهم بأعمال ومهام ، ولا تستطيع أن تقوم درجة تحصيلهم ما لم يؤدوا بالفعل هذه المهام ". مثلا : حل مسالة حسابية ، فيكون هنا التركيز على المهمة الأدائية وعلى النشاط أثناء أدائه . كما تتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة .

وتنقسم مهام الأداء إلى :

– **مهام محدودة** : أي أن يقوم المتعلم بأداء محدد في زمن قصير ، مثل : دراسة تغيرات دالة عددية تستدعي حساب النهايات ودراسة اتجاه التغير ورسم جدول تغيراتها.

وتستخدم هذه المهام عادة للتحقق من كفاءات التلاميذ في مهارات معينة ذات أهمية .

– **مهام موسعة** : يقوم المتعلم بالتفكير والبحث في مسالة معينة ويعطى وقتا كافيا لكي يظهر تمكنه من هذا الموضوع وعمق فهمه له .

---

[16] Tucker . M,(1992), A New Social Compact for Mastery in Education , Education Week , Special Report ,P03.in : صفاء الأعسر وآخرون (1999) ، أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، د ط ،ص38 .

- **عرض الأعمال** : أن يوظف المتعلم مهارات متنوعة لإبراز كفاءته في مجال معين ، وعرض نتاجه لكي يطلع عليها المعلم .

2- **قواعد ومحكات تقدير الأداء** :

حسب صلاح الدين محمود(2004 ، ص 151) فانه يقصد بقواعد تقدير الأداء: " الجوانب التي يجب على المتعلم أن يؤديها من أجل تنفيذ مهمة أو نشاط أو إنتاج معين تنفيذا مناسبا" وتعد هذه القواعد أساسا للتقويم الجيد للأداء .

وتنقسم قواعد تقدير الأداء إلى الأقسام التالية :

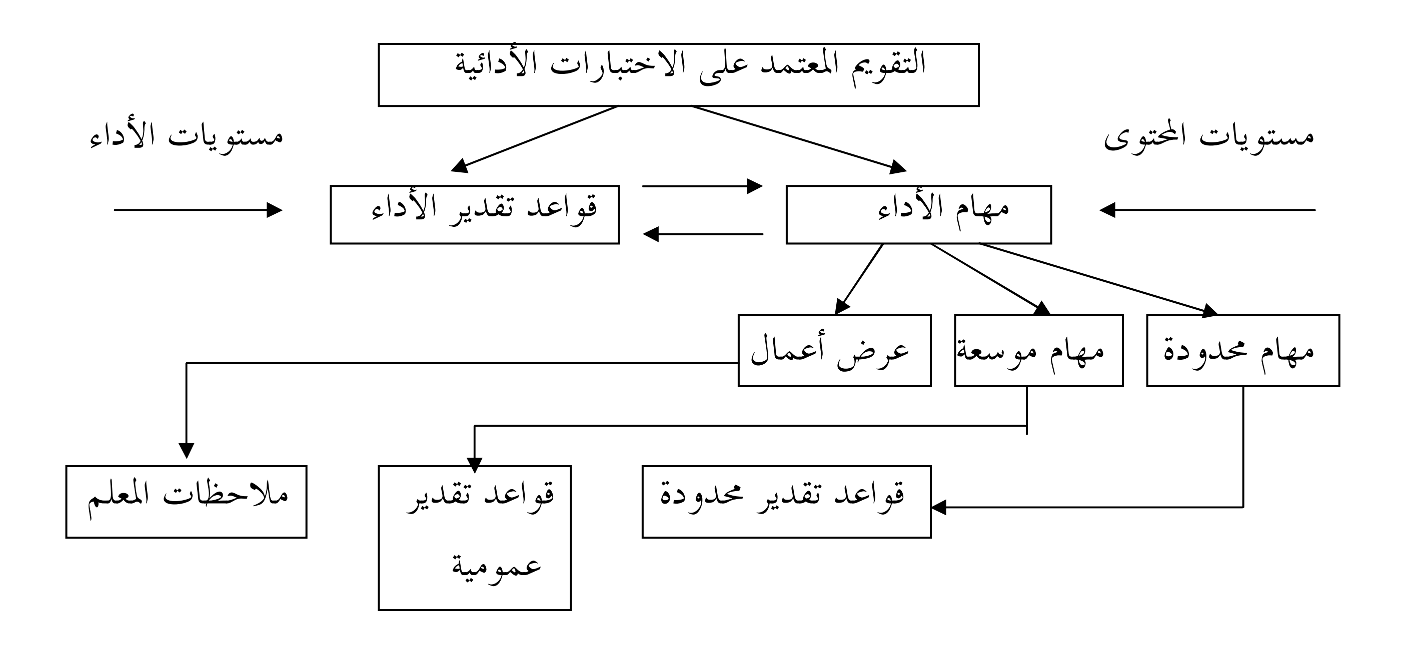
- **قواعد تقدير محدودة:** توضح خصائص الأداء الجيد للمهام المطلوبة، وما يشتمل عليه من مهارات وكفاءات. مثلا: عند حل التلميذ لمسألة رياضية فان قواعد التقدير تتمثل في التنظيم الجيد، الاستعمال السليم للأدوات، تقديم ورقة الإجابة.

فهذه القواعد تكون نوعية تقتصر على مهام محدودة .

- **قواعد تتميز بالعمومية** : فهي توضح خصائص الأداء الجيد لمهام موسعة ، وما يتضمنه من مهارات وكفاءات ، وذلك للحكم عل جودة الأداء .

- **ملاحظات المعلم المنظمة** : يقوم المعلم بملاحظ تلاميذه في مواقف تعليمية تعلمية.

والشكل التالي يوضح لنا مكونتي الأداء :



الشكل (15) : يوضح تصنيف مكونتي الأداء.

6-1- **أساليب تقويم الأداء:**

هناك بعض الأساليب التي يمكن استخدامها لتقويم أداء المتعلم وهي ما يسمى بالاختبارات الأدائية ، تشتمل الاختبارات الأدائية على المهارات العلمية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات التقليدية (الشفوية ، التحريرية) مثل المهارات في الرياضيات كالإنشاءات الهندسية .

يقول أحمد يعقوب النور (2007 ، ص157) :"تقيس الاختبارات الأدائية قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه لا ما حفظه ، وهي تقوم على تقويم الأداء العملي وليس على التحصيل النظري البحت ".

وهذه الاختبارات تقع في الموقع الوسط بين الاختبارات التحريرية التي تقيس المعارف ومواقف الحياة وواقع التلميذ من جهة أخرى .

وعند بناء الاختبارات الأدائية ينبغي إتباع الخطوات التالية :

- تحديد أهداف الاختبار الأدائي : حيث يقوم المعلم هنا بتحديد الهدف من هذا الاختبار وكيفية تقويمه للأداء المطلوب .
- التأكد من استعداد المتعلم لأداء المهمة المطلوبة .
- الإعداد الجيد لكيفيات تقويم أداء المتعلم .
- ويضيف إلى هذا عبد الرحمان عدس (2000 ، ص 133) : " أن تحدد العمليات بدقة والقيام بالتركيز على العمليات الأساسية الممثلة للأداء وذلك بقيامه بإعداد الاختبارات أثناء نهاية كل درس وضبط النواتج التعليمية ".

ومن أساليب الاختبارات الأدائية نذكر ما يلي :

- **الاختبارات الكتابية** : ويؤكد هذا النوع من الاختبارات التحصيلية على تطبيق المعرفة أو أداء الكفاءات كتابيا .ومن أمثلة ذلك :
  - إنشاء التمثيلات البيانية .
  - الإنشاءات الهندسية .
  - إنشاء بعض المجسمات في الفضاء .
- **اختبارات التعرف:** تقيس هذه الاختبارات قدرة المتعلم على الخصائص الأساسية لأداء معين أو نتيجة أداء معين. ومن أمثلة ذلك :
  - تعرف التلميذ على وظيفة الدالة المشتقة.
  - تعرف التلميذ على خواص الدالة الأسية ، اللوغاريتمية .

- **اختبارات الأداء الظاهري** : وتسمى كذلك باختبارات محاكاة الأداء حيث يقوم المتعلم بمحاكاة ظاهرة معينة ، وتظهر هذه الاختبارات في الوضعيات الإدماجية. ومن أمثلة ذلك :

- حساب احتمال ولادة ذكر أو أنثى عند عائلة معينة باستخدام قطعة نقود ورميها عدة مرات.
- حساب فوائد شخص أو خسائره لادخاره أمواله في بنك، بتوظيف المتتاليات.

1-7- **الفرق بين اختبارات تقويم الأداء واختبارات التحصيل:**

من أبرز الفروق بين اختبارات الأداء واختبارات التحصيل مايلي :

- اختبارات الأداء ذات صبغة عملية أي تعتمد على توظيف التلميذ لما تعلمه ميدانيا، أما اختبارات التحصيل فهي تتناول ما تعلمه التلميذ من معارف وما هو مرسوم من أهداف
- اختبارات الأداء تستخدم لقياس مستوى كفاءة التلميذ، أما اختبارات التحصيل فتستخدم لقياس مستوى ما حصله التلميذ من معارف.
- اختبارات الأداء لا تزال تعاني التهميش والإهمال ، بينما يتم الاعتماد كلية على اختبارات التحصيل .
- اختبارات الأداء تستخدم أحيانا كوسائل تقويم مكملة لاختبارات التحصيل .
- إعداد اختبارات الأداء أصعب من إعداد اختبارات التحصيل .

2-إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :

2-1- **مفهوم التقويم المعتمد على الملاحظة :**

تعتبر الملاحظة من التقنيات الهامة المستخدمة في التقويم التربوي، حيث تمكن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ، فيما يخص عمليتي التعليم والتعلم ، وهي من ابرز تقنيات التقدير .

- حسب رافدة الحريري (2008 ، ص67) فان : "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات الفرد المتعلم ، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره ".
- كما يرى احمد يعقوب النور (2007 ، ص214) أن : " الملاحظة هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما ، مع الاستعانة بأساليب البحث والدراسة ".
- وحسب محمد زياد حمدان (2001 ، ص12) أن : " أداة الملاحظة هي تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي أو فئات مختارة منه بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته".

أما إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة فهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم ، بقصد مراقبته في مواقف نشطة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره.

فالملاحظة تزود المعلم بمعلومات كثيرة ودقيقة ، والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات ، فهي تعد من أنواع التقويم النوعي ،كما أنها تعطي دلائل مباشرة عن تعلم التلاميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين وتعزيز نقاط القوة لديهم .

2-2- **أنواع الملاحظة:**

– **الملاحظة المباشرة:** وهي قيام المعلم بملاحظة سلوك تلاميذه مباشرة.

– **الملاحظة غير المباشرة** : وهي اطلاع المعلم على أعمال التلاميذ التي قاموا بها ودونوها في كتاباتهم وتقاريرهم .

– **الملاحظة المحددة:** وهي الملاحظة التي تتم في ضوء التصور المسبق للمعلم للأشياء التي يريد ملاحظتها، أو السلوك الذي يريد ملاحظته.

– **الملاحظة غير المحددة** : وهي قيام المعلم بعملية مسحية للتعرف على واقع معين أو جمع بيانات عن الشيء المراد تقويمه.

– **الملاحظة دون مشاركة:** وهي قيام المعلم بدور المراقب للأحداث التي تجري أمامه.

– **الملاحظة بالمشاركة** : وهنا يتفاعل المعلم مع تلاميذه وفي نفس الوقت يقوم بتقويم سلوكاتهم .

– **الملاحظة غير المقصودة** : وهي الملاحظة التي تكون عن طريق الصدفة .

– **الملاحظة المقصودة:** وهنا يتعمد المعلم الاتصال بتلاميذه لتسجيل ملاحظاته وتسمى كذلك الملاحظة المنظمة.

2-3- **مجالات ملاحظة المعلم لتلاميذه** :

إن لملاحظة من أهم وسائل التقويم، فهي تساعد المعلم على تقويم سلوكيات تلاميذه ومعرفة قدراتهم ومواهبهم، ويقوم المعلم بملاحظة تلاميذه في عدة مجالات نذكر منها:

– **الصحة العامة:** تعد من الأمور الهامة التي يجب على المعلم ملاحظتها كسلامة التلميذ من الأمراض وسلامة حواسه وغيرها. فالتلميذ الذي يعاني مثلا من مشكلة في السمع لا يستطيع التقدم في تعلمه،

والتلميذ الذي يعاني من أي عيب من عيوب النطق لا يستطيع التواصل ومتابعة دروسه، فلهذا يجب توجيهه إلى جهات مختصة بذلك ومتابعة حالته.

– **الصحة النفسية** : حيث أن الصحة النفسية متممة للصحة العامة وجب على المعلم ملاحظة سلامة الصحة النفسية لتلاميذه ، فالتلميذ الذي تكون نتائجه سلبية ، أو لا يستطيع الاندماج في المحيط المدرسي ، فانه يعاني ربما من مشاكل نفسية معينة .

– **النمو العقلي** : المعلم الذي يتابع النمو العقلي لكل تلميذ، ويهتم بتقدم هذا النمو وتزايده ، عليه أن يساعد تلاميذه في اكتساب المهارات العقلية المختلفة كالحساب والتفكير المنطقي .

2-4- **خطوات الملاحظة:** تمر عملية الملاحظة بالخطوات الآتية:

– تحديد هدف (أو أهداف)الملاحظة : ويتم ذلك بالإجابة عن السؤالين : ماذا ألاحظ ؟ ولماذا ألاحظ ؟ وهي خطوة مهمة جدا لضمان نجاح الملاحظة .

– التخطيط لعملية الملاحظة : ويتم ذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية : متى أبدأ عملية الملاحظة ؟ كم ستستغرق ؟ ما هي الأدوات والوسائل التي يمكن استخدامها ؟

– القيام بعملية الملاحظة مع التقيد بالأهداف الموضوعة والمسطر لها.

– تحليل المعلومات المحصل عليها وتفسيرها، واستخلاص النتائج .

2-5- **أدوات الملاحظة:**

يمكن للمعلم استخدام أكثر من أداة لملاحظة تلاميذه، ولعل أهم هذه الأدوات:

– **قوائم الرصد** : وهي عبارة عن قائمة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يضعها المعلم لقياس ووصف سلوك المتعلم ، وترتب فقرات القائمة بشكل منظم ، ثم يقوم المعلم بملاحظة كل تلميذ من ناحية السلوك ، حيث يقوم بوضع علامة معينة في حالة اكتساب التلميذ للسلوك المراد ، وعلامة أخرى في حالة عدم وجوده .

– **سلالم التقدير** : وهي تشبه قوائم الرصد في المضمون ، إلا انه وحسب رحيم يونس كرو العزاوي (2007 ، ص 116) فان :"سلالم التقدير تحتاج إلى حكم أدق لان كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات مثل : (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، مطلقا) "، أو (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، ضعيف) ، وهنا يتمكن المعلم من إصدار حكمه على السلوك المراد ملاحظته بشكل دقيق.

2-6- **شروط الملاحظة** : من بين الشروط التي يجب مراعاتها عند قيام المعلم بالملاحظة مايلي : – التحديد الإجرائي للسلوك المراد ملاحظته.

- أن يدون المعلم ما يلاحظه دون تأثره بآرائه الشخصية.
- التركيز على سلوك محدد في وقت واحد حتى يستطيع إصدار حكم عادل.
- عدم إصدار الأحكام دون تكرار السلوك.

2-7- **فوائد استخدام الملاحظة** : من فوائد استخدام الملاحظة :

- إتاحة الفرصة للمعلم لمعرفة مدى تقدم تلاميذه .
- اكتشاف المشاكل التي تواجه المتعلم في حينها والقيام بمعالجتها .
- توفر معلومات عن السلوك الملاحظ في ظروف طبيعية .
- تنفرد في الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بطرق تقويم أخرى .
- توفر فرصا كثيرة للتشخيص .

3- **إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم** :

تتمثل إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم في الاختبارات بأنواعها و التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة .

وفي الحقيقة هناك تقسيمات كثيرة لهاته الاختبارات، لكن ما يهمنا هو الاختبارات التي تطبق في الميدان التربوي، أي ماذا يستعمل المعلم من اختبارات لتقويم معارف ومهارات تلاميذه.

3-1- **تعريف الاختبار**:

– يرى عبد الواحد الكبيسي (2007، ص107) أن الاختبار :" أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة ، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة من خلال إجابته علة عينة من الأسئلة ".

3-2- **شروط بناء الاختبار** :

حسب ما جاء في دليل بناء الاختبارات لمادة الرياضيات في امتحان البكالوريا، الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2008 ، ص06) فانه:" ينبغي على المعلم مراعاة الجوانب التالية ، عند بنائه للاختبار وهي:

–**العلاقة بين الاختبارات والبرامج** : لا بد أن تراعى عملية بناء مواضيع الاختبارات العلاقة بين موضوع الاختبار والبرنامج المعني به من حيث:

- موافقة الموضوع للمحتوى المعرفي الذي ينص عليه البرنامج
- إعطاء الأهمية النسبية لكل ميدان من ميادين التعلم ضمن البرنامج ولكل موضوع ضمن الميدان الواحد .
- تقييم الكفاءات التي يستهدفها البرنامج والمتعلقة بالميدان الواحد.
- تقييم الكفاءات المستهدفة والمتعلقة بالموضوع المعالج ضمن الميدان.

- **صياغة المواضيع وتقديمها:** عند صياغة مواضيع الاختبار نأخذ بعين الاعتبار ما يلي:

-الجانب النفسي للمترشح بحيث لا يواجه مثلا صعوبات في التمرين الأول كوجود حسابات طويلة ومعقدة .

-كفاية الفترة الزمنية للاختبار.

-مطابقة الموضوع لطبيعة الاختبار في كل شعبة .

-تجنب تكرار الأسئلة التي تتطلب تقويم نفس الكفاءة.

-التدرج في صعوبة الأسئلة .

-تكون أسئلة الاختبار في متناول المترشح متوسط المستوى .

-ألا تطغى الأسئلة الموجهة في الاختبار .

- **المقروئية** : حيث يتم :

-صياغة الاختبار بلغة سليمة ومألوفة وبمفردات دقيقة وواضحة .

-أن تكون غير قابلة للتأويل ومفهومة.

-أن تكون الرموز والمصطلحات المستعملة مألوفة بالنسبة للتلميذ.

3-3- **شبكة بناء موضوع الاختبار في مادة الرياضيات :**

تعتمد شبكة بناء موضوع الاختبار على الأهمية النسبية لكل ميدان تعلم في البرنامج ، ولكل موضوع ضمن الميدان الذي ينتمي إليه ، ونحدد الأهمية النسبية حسب الحجم الساعي المخصص لكل موضوع والكفاءات المستهدفة في الموضوع المعني ، حيث يعطى المعامل 3 لمعيار الحجم الساعي و المعامل 1 لمعيار الكفاءات (حسب طبيعة امتحان البكالوريا) .

-تحدد الأهمية النسبية لموضوع ما حسب القاعدة التالية:

$$م_1 = \frac{\text{الحجم الساعي للموضوع} \times 100}{\text{الحجم الساعي السنوي}}$$ ، ($م_1$ يمثل معيار الحجم الساعي)

$$م_2 = \frac{\text{عدد الكفاءات المستهدفة في الموضوع} \times 100}{\text{عدد الكفاءات المستهدفة في البرنامج}}$$ ، ($م_2$ يمثل معيار الكفاءات المستهدفة)

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{3}{4} \times م_1 + \frac{1}{4} \times م_2$$

- يمثل العدد $\frac{3}{4}$: المعامل 3 من 4 لمعيار الحجم الساعي .

- يمثل العدد $\frac{1}{4}$: المعامل 1 من 4 لمعيار الكفاءات .

مثال :

- الشعبة : الرياضيات
- الموضوع : الاشتقاقية
- الحجم الساعي للموضوع : 7
- الحجم الساعي السنوي : 182
- عدد الكفاءات المستهدفة في الموضوع : 3
- عدد الكفاءات المستهدفة في البرنامج : 89

من خلال هذه المعطيات نجد :

$$م_1 = \frac{7\times100}{182} = 3,84 \qquad م_2 = \frac{3\times100}{89} = 3,37$$

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{3}{4}\times3,84 + \frac{1}{4}\times3,37 = 3,73$$

3-4- **المبادئ العامة لإعداد الاختبارات :**

يتم إعداد مواضيع الاختبار في مرحلة التعليم الثانوي بناء على جملة من المبادئ العامة التي تضمن صدقها وموضوعيتها وتحقق الإنصاف بين التلاميذ، وتتمثل ه المبادئ في:

- أن يكون الموضوع مطابقا للمنهاج الرسمي الساري المفعول به .
- أن يبنى الاختبار بكيفية تسمح بتقويم مكتسبات ومعارف التلاميذ في وضعيات معهودة.
- أن تكون وضعيات التقويم المقترحة متدرجة وفق تزايد تعقيد العمليات الذهنية الضرورية لحلها .
- أن تكون وضعيات التقويم ودعائمها متنوعة تمكن من تغطية مجالات عريضة من المنهاج .
- أن يتم تقويم النتاجات الكتابية للتلاميذ باعتماد جملة من المعايير المحددة مسبقا .

3-5- **أنواع الاختبارات:**

عرفت أدوات التقدير البيداغوجي تطورا هاما في العقود الأخيرة من حيث التنوع والاستخدام ، ولعل أهم أنواع الاختبارات ، يمكن حصرها في أربعة أنواع ، تختلف من حيث طبيعتها وطريقة تصميمها ومدى شيوع استعمالها وهذه الأنواع هي :

1- **الامتحانات التقليدية:**

وهي اختبارات يلجا إليها أغلبية المعلمين من اجل جمع بيانات حول قدرة التلاميذ على القيام بسلوكات معينة ، والتي تدل على مدى تحقيق أهداف بيداغوجية مرتبطة بالبرنامج .

– حسب سبع محمد أبو لبدة (2008، ص151) فان الامتحان التقليدي هو:"كل امتحان مقالي أو إنشائي تعطى فيه بعض الأسئلة للتلميذ ليجيب عليها في وقت محدد. وهي غالبا ما تكون أسئلة موجهة مثل: اذكر ، ادرس ، ناقش ...الخ ، وهي امتحانات شائعة في العالم العربي ، وعليها يقوم نظام التعليم والتوظيف" . أما صفة التقليدية فهي تنسب إليها لان هذه الأداة ظهرت منذ زمن بعيد. وتعد الامتحانات التقليدية وسيلة لقياس سلوكات التلاميذ ، والاعتماد عليها كمؤشرات في عملية تقويم تعلمات غير قابلة للملاحظة المباشرة . وعادة ما يعتمد الامتحان التقليدي على أسئلة تتطلب من التلميذ تقديم إجابات مطولة نوعا ما .

– **سلبيات الامتحان التقليدي:** في الحقيقة هناك عدة خصائص سلبية في الامتحان التقليدي، نـــذكر منها:

-عمومية الأسئلة في الامتحانات التقليدية، وكذا عدم دقتها، وذلك ناتج عن عدم التحديد المسبق للهدف من السؤال.

-تكون البيانات المحصل عليها من خلال الامتحانات التقليدية بيانات محدودة، إذ أنها قد تقدم لنا صورة غير صحيحة عن قدرة التلميذ نتيجة إجابته على سؤال واحد يمثل جزءا بسيطا من البرنامج.

-بناء الأسئلة في الامتحانات التقليدية غالبا ما يكون مبنيا على الصدفة، والتلميذ عادة لا يراجع المادة كلها ، وبالتالي مصيره قد يتحدد بالصدفة ، أي على نوع الأسئلة التي ستطرح .

-ترتبط الامتحانات التقليدية بالذاتية، فغالبا ما تتدخل ذاتية المعلم عند إعداده لهذه الامتحانات.

-الامتحان التقليدي لا يسمح لنا بقياس تعلمات متعددة في نفس الوقت .

وتجدر الإشارة إلى أن الامتحانات التقليدية تنقسم إلى امتحانات كتابية وامتحانات شفهية، وعادة ما يستعمل الامتحان الشفهي من اجل تدعيم نتائج الامتحان الكتابي.

2- **الاختبارات الموضوعية:**

بعد أن عرفت الامتحانات التقليدية الكثير من النقد والتشكيك في مصداقيتها، ظهرت ما يسمى بالامتحانات الموضوعية كبديل للامتحانات التقليدية.

والاختبارات الموضوعية هي الاختبارات التي تقيس لنا الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، وهي غير ملائمة لقياس الأهداف المتعلقة بالتركيب والتقويم .

وهي تشبه إلى حد كبير خطوات تصميم الاختبارات النفسية واختبارات التحصيل المقننة .

– **مميزات الاختبارات الموضوعية:** تتميز الاختبارات الموضوعية بما يلي:

-بنودها تضمن بدرجة كبيرة التمكن من الإحاطة بالموضوع المراد قياسه ، حيث نجد عدد بنودها (الأسئلة) كبير .

-أسئلتها دقيقة ومحددة غير قابلة للتأويل.

-يستطيع التلميذ الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في وقت قصير .

-تتمتع بدرجة من الثبات والبعد عن التقدير الذاتي .

-سهولة التصحيح وموضوعيته.

- **سلبيات الاختبارات الموضوعية** : من أهم سلبيات هذه الاختبارات :

-يتطلب هذا النوع من الاختبارات جهدا كبيرا ووقتا طويلا لإعدادها .

-لا تقيس القدرة على التعبير الكتابي أو الابدعي أو الابتكار .

-تتيح فرص التخمين .

-لا تقيس قدرة التلميذ على تنظيم المعلومات وعرضها بطريقة منظمة .

- **خطوات إعداد الاختبارات الموضوعية** : من بين الخطوات اللازمة لإعداد هذه الاختبارات ، هناك خطوات رئيسية هي :

– تحديد مجال القياس:

مجال القياس يتحدد حسب الأهداف التربوية المرتبطة به، كما يرتبط بخصوصيات المادة، ويتطلب ذلك:

-تدقيق الأجزاء التي سيشملها القياس.

-نوع التعلمات والأهداف المقصودة في القياس .

إذن تحديد مجال القياس يتطلب من المعلم معرفة دقيقة لمحتوى المادة والمهارات المقصودة مع تعليم هذه المادة .

– اختيار البنود المناسبة:

ويتم ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: ما طبيعة البنود التي يتكون منها هذا الاختبار ؟

وللإجابة على هذا السؤال يمكن أن نقدم أنواع البنود التي يمكن استعمالها ، وهي :

* **البنود المفتوحة ذات الإجابات القصيرة:** وتكون هذه الأسئلة غير مرفقة بالأجوبة المحتملة ، حيث نجد لكل سؤال جواب واحد فقط .

يسمح هذا النوع من الأسئلة بمراقبة قدرات التلاميذ في حل المعادلات مثلا ، او تقديم نتائج عمليات حسابية ، ...الخ .

* **البنود ذات الاختيار الثنائي** : وهي بنود ذات إجابات مغلقة ، حيث يختار التلميذ الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المقترحة عليه ، ويطلب من اختيار إجابته من بين إجابتين .

يسمح هذا النوع من الأسئلة التدقيق والكشف عن قدرات التلميذ في الاختيار.

* **بنود الاختيار من متعدد** : وهنا يعطى السؤال مرفقا بعدد من الإجابات ، وعلى التلميذ أن يختار الإجابة الصحيحة أو أكثر من إجابة صحيحة ، أو أن يختار الإجابة الخاطئة ، وهذا حسب التعليمات.

* **بنود التزاوج**: حيث تقدم للتلميذ سلسلتين من العناصر، والمطلوب الربط فيما بينها

* **بنود الترتيب**: تعطى للتلميذ عناصر غير مرتبة في صورة عشوائية، ويطلب منه ترتيبها بشكل منطقي.

– إعداد البنود:

هناك شروط يجب إتباعها عند بناء البنود في الاختبار الموضوعي وهذا حسب التوضيحات التي قدمها عدد من الباحثين الرواد أمثال Thorndike,R. (1969)[17] وكذلك Payen, D.A. (1986)[18] نذكر منها ما يلي :

-يجب تجنب كتابة بنود لديها مضمون غامض أو مضلل .

-يجب احترام قواعد اللغة ، من اجل لغة واضحة وسليمة .

-يجب تجنب المؤشرات التي قد توحي بالإجابة الصحيحة .

-يجب ضمان استقلالية كل بند عن البنود الأخرى .

-يجب تقديم مسائل جادة فيما يخص البنود التي تقيس مستويات معرفية عالية مثل التركيب والتحليل .

-يجب تكييف طول وتعقد البنود حسب مستوى التلاميذ .

– إعداد الشكل النهائي للاختبار وطريقة التصحيح :

يكتب الاختبار الموضوعي في ورقة بشكل منظم ، كما يجب إعداد شبكة لتصحيحه .

3- اختبارات التحصيل المقننة :

الهدف من هذه الاختبارات هو قياس أداء التلاميذ فيما يخص مجموعة من التعلمات ، وذلك لتحديد المستوى الذي توصلوا إليه .

وهذه الاختبارات تختلف عن اختبارات الموضوعية في كثير من الجوانب منها :

[17] Thorndike ,R et Hagen, E. (1969 , Measurement and evaluation in psychology and education , New York , in: بوسنة محمود (2007) ، علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، ص109 .

[18] Payen ,D.A.(1986) , the specification and measurement of learning outcome, Waltham blaisdell, pub , Co,in : بوسنة محمود (2007) ، علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، ص109 .

-تصمم اختبارات التحصيل المقننة من اجل إبراز الفروق بين تلاميذ المستوى التعليمي الواحد في مقاطعة أو ولاية أو حتى على مستوى الوطن مثل امتحان شهادة البكالوريا أما الاختبارات الموضوعية فتكون في مادة واحدة أو جزء منها.

-تخضع بنود الاختبارات المقننة إلى التحليل والدراسة من اجل دراسة مدى صعوبتها ومناسبتها للتلميذ ، وكذا قدرتها التمييزية ، كما يتم دراسة صدقها وثباتها ، بينما الاختبارات الموضوعية فانه لا يتم ذلك .

-الاختبارات المقننة تسمح لنا بتقويم نوعية التعليم بالنسبة لمستوى معين ، وذلك من خلال المقارنة بين التعلمات المحددة والتعلمات المحققة .

خلاصة:

من خلال هذا الفصل وما تم عرضه، لا يمكن الاختلاف على أن التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ضرورة قصوى ، على الأستاذ تبنيها ، فهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعليمة ، فلا تعليم دون تقويم .

ولعل تقويم مستوى أداء المتعلم وتحصيله الدراسي وتقدير ذلك الأداء والتحصيل على صورة درجات وتقديرات من أهم المشكلات التي يعاني منها الأستاذ في هذا المجال ، فالإصلاحات جاءت لتغيير نمط التقويم التقليدي والاتجاه نحو استخدام استراتيجيات و أساليب وطرق تقويم جديدة تتطلب جهدا كبيرا من جانب المعلم، مثل تقويم الأداء ، واستخدام الملاحظة ، وكذلك توافر الكفاءات الأساسية لدى المعلم في التقويم بشكلٍ يتكامل مع تلك الأساليب، وتطوير مستويات أداء التلاميذ .

وفي الفصل الآتي، سنحاول التعرض إلى تقويم الكفاءات بنوع من التفصيل.

المراجع المعتمدة في الفصل الأول :

1- ابن منظور (1988) : لسان العرب المحيط ، المجلد 5 ، دار الجيل ، (القاف والميم)، بيروت .

2- احمد يعقوب النور (2007): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشر والتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

3- بوسنة محمود (2007) : علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، الجزائر.

4- هيثم كامل الزبيدي (2003) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، الإمارات العربية المتحدة.

5- وزارة التربية الوطنية ، دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان البكالوريا ، 2008.

6- يوسف خنيش (2005): صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة باتنة .

7- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

8- ماجدة السيد عبيد وآخرون(2001): أساسيات تصميم التدريس ،دار الصفاء ، ط1،الأردن.

9- محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي (1995): التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، ط2 ، الجزائر .

10- محمد زياد حمدان (2001): أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية ، دار التربية الحديثة ، دمشق ، سوريا.

11- محمود عبد الحليم منسي (1998): التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية،دط ،الإسكندرية، مصر.

12- محمود عبد المسلم الصليبي (2008): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، دن، ط1.

13- نادر فهمي الزيود (2005):هشام عامر عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر ، ط3 ،الأردن.

14- نبيل عبد الهادي(2005):القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.

15- نقادي محمد وآخرون (1993): القياس والتقدير والتقويم ،كتاب الرواسي 1 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر.

16- سامي ملحم (2000):القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1 ، ،عمان ، الأردن .

17- سبع محمد أبو لبدة (1985):مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، مطابع التعاونية، ط3، الأردن.

18- سبع محمد أبو لبدة (2008):مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر، ط1، عمان الأردن.

19- سعد لعمش (1999): التقويم التربوي في المواد العلمية ، دار هومة ،دط، الجزائر.

20- عبد الواحد الكبيسي(2007):القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1 ،الأردن.

21- عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994): معجم علوم التربية ،النجاح الجديدة ، ط1 ، المغرب.

22- عبد المجيد النشواتي (2003): علم النفس التربوي ،دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط4، عمان ، الأردن.

23- عبد الرحمان عدس(2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر العربي،ط1 ، الأردن.

24- علي احمد مذكور (1998): مناهج التربية اسسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر.

25- عبد القادر كراجة(1997): القياس والتقويم في علم النفس ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، ط1 ،الأردن.

26- علي مهدي كاظم (2001): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

27- صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة.

28- صلاح الدين محمود علام (2004): التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

29- صفاء الأعسر وآخرون (1999): أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة.

30- رافدة الحريري (2008):التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

31- راشد حماد الدوسري (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ، الأردن.

32- رحيم يونس كرو العزاوي (2007):القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة ، ط1،عمان ، الأردن .

33- Bloom. B.S,(1967),Taxonomie des objectifs pédagogiques,T1,T2;traduction Marcel Lavalée, Education nouvelle , Montréal.

34- Bonboir, A,(1972) , La Méthode des teste en pédagogie , Paris, Puf ,

35- Conseil supérieur de L'éducation (Gouvernement du Québec),(1982), l'évaluation des apprentissages , Québec, avis au ministre de L'éducation .

36- De Ketele J.M et Roegiers. X (1991) , Méthodologie du recueil d'informations , De Bœck université , Bruxelles.

37- De Landsheere .G(1984) , Evaluation Continue et Examens , édition Labor , Bruxelles.

38- Hamline. D,(1982) ,Les Objectifs pédagogiques en formations Initiale et formation continue , ED E..F.S.F entreprise moderne d'édition , Paris.

39- Louanchi ,D.(1987), Eléments de pédagogie, OPU-Alger.

40- Postic. M. et De Ketele J.M (, 1988), Observer les Situations Educatives, , 1er édition , Paris PUF.

41- Roegiers. X. (2006), la pédagogie de l'intégration en bref.

42- Scallon.G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom1, Québec.

43- Scallon. G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom2,Québec.

44- Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck , Bruxelles.

الفصل الثاني : المقاربة بالكفاءات

تمهيد

أولا: الكفاءة .

1- مفهوم الكفاءة ، أنواعها و خصائصها.

1-1-مفهومها .

1-2- أنواعها .

1-3- خصائصها.

2- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها :

2-1- القدرة.

2-2- المهارة

2-3- الأداء .

3- مستويات الكفاءة

4- مركبات الكفاءة.

ثانيا : المقاربة بالكفاءات .

1- نشأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وعوامل ظهورها

2- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات.

3- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات.

4- المقاربة :

4-1- مفهوم المقاربة.

4-2- أشكال المقاربة.

5- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات.

6- تعريف المقاربة بالكفاءات .

7- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.

8- استراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات .

9- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية الإدماج

10- المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية حل المشكلات

ثالثا : تقويم الكفاءات :

1- مفهوم تقويم الكفاءات.

2- مكانة التقويم في المقاربة بالكفاءات.

3- متطلبات تقويم الكفاءات .

4- خصائص تقويم الكفاءات.

5- أهداف تقويم الكفاءات .

6- شبكات تقويم الكفاءات.

7- نموذج لكيفية تقويم وضعية إدماجية .

خلاصة

المقاربة بالكفاءات

تمهيد :

شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة و ديناميكية في مراجعة و تحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية . وقد كانت هذه الحركة حتمية نتيجة التغيرات التي مست مختلف نواحي حياة الإنسان ، بما فيها الجانب الاجتماعي و الاقتصادي و الثقافي ، ناهيك عن التفجر المعرفي في مختلف المجالات وبشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات و الاتصال .

وكون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم ، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية و تحديثها في بلادنا , حتى تصبح مسايرة لتلك التغيرات المذكورة سابقا .

وبالتالي تحسين عملية التعليم والتعلم للرفع من المردود التربوي، والانتقال من مرحلة التعليم القائم على التلقين واستظهار المعلومات واسترجاعها، إلى مرحلة التعليم الناتج عن الاكتشاف والبحث والتعليل ووصوله إلى مرحلة حل المشكلات واكتساب الكفاءات .

ومنه تم الانتقال من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية أكثر فعالية ألا وهي تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات ، وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر , حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها ,إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج ، اذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج , التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي , أي أصبح الاهتمام منصبا على تكوين التلاميذ و إكسابهم الكفاءات الضرورية التي تسمح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي والسياسي و الاقتصادي والثقافي وكذلك التكيف مع مختلف المستجدات الداخلية و الخارجية .

ولا يمكن لهذه البيداغوجية أن تنجح إذا لم يتم الاهتمام بالتقويم والذي كما اشرنا هو جزء لا يتجزأ من هذه العملية ، لقد ظلت عملية التقويم تعيش ضبابية في ظل تخبط واضح لرجال التعليم على مستوى البناء والتنفيذ والاستثمار، بحيث مازالت تسود بيداغوجيا الأهداف التي تستهدف الكشف عن القدرة على تذكر معارف ومعلومات ، وفي أحسن الأحوال تطبيق القواعد والإجراءات (تمارين تطبيقية)، متجاهلة الطرائق والسبل التي يمكن أن تخرجها من رتابتها الكلاسيكية إلى الحداثة البيداغوجية (الكفاءات) للكشف عن إمكانات المتعلمين وقدراتهم بعيدا عن نظرة المجتمع وتمثلا ته السلبية للتقويم، باعتباره وسيلة للحكم القطعي والنهائي على عمل المتعلم. في حين أن لهذه العملية

(التقويم) دورا جد فعال في تأسيس التعلمات وإعطائها معنى في الحياة الاجتماعية، انطلاقا من مرتكزات جديدة أبرزها اعتماد الوضعية–المشكلة.

وفي هذا الفصل سنحاول الوقوف عند كل الجوانب المتعلقة بهذه البيداغوجية والتطرق إلى كل المفاهيم المتعلقة بها وكذا التطرق إلى نقطة هامة جدا وهي تقويم الكفاءات .

أولا: الكفاءة .

– مفهوم الكفاءة :

الكفاءة مصطلح أصبح متداولا في مجال التربية، وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها بلادنا في نظامها التربوي ، مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة وروح العصر.

وقبل التطرق إلى هذا المفهوم من الناحية اللغوية والاصطلاحية، سنحاول التطرق إلى ما تعنيه هذه الكلمة عند عامة الناس.

يعني لفظ الكفاءة في معناه البسيط عند عامة الناس تلك الجودة في العمل التي نقر بوجودها عند شخص بعد انتهائه من عمل طلب منه القيام به , إلا انه ليس من الصواب أن نحكم على جودة عمل ما من خلال معاينة سلوك واحد أو حتى مجموعة مصغرة من السلوكات التي يتطلبها هذا العمل أو ذاك.

وبالتالي يمكن القول بان الكفاءة عند عامة الناس هي مفهوم شمولي ، لا تتحدد فيه معايير الانجاز بشكل واضح والحكم على الكفاءة من هذا المنظور ,إنما هو حكم على جودة العمل فقط.

إن مفهوم الكفاءة عند عامة الناس يبقى غامضا ، لكن لا يمكن أن نقول أن هذا المفهوم خاطئ جملة وتفصيلا ، لان ما هو أكيد هو أن قابلية الكفاءة للملاحظة ليست ممكنة إلا بعد الانتهاء من القيام بمهمة معينة ومحددة .فلا يمكن للمعلم أن يحكم على كفاءة التلميذ لديه إلا بعد انتهاء هذا الأخير من انجاز المهمة الموكلة إليه .

والجدير بالذكر هو انه وحسب محمد بوعلاق (2004، ص16) :" ليس من السهل تحديد مفهوم للكفاءة ، لأنها تعد من المفاهيم المجردة التي لا تعبر سوى عن وجود شيء ما ، فهي ليست سلوكا قابلا للقياس مباشرة ، وإنما هي سلوك مركب لا يظهر إلا في سياق نشاط من النشاطات التي يقوم بها الفرد في وضعية معينة" .

فالحكم على وجودها أو عدم وجودها لا يكون إلا من خلال ملاحظة النشاطات والأفعال التي ينجزها الفرد في وقت وزمن محددين.

- **مفهوم الكفاءة لغة :**

- جاء في لسان العرب لابن منظور(1988 ، ص269) : كافأه على الشيء مكافأة وكفاء : جازاه.

والكفيء : النظير ، و الكفء : النظير والمساوي .

أما كلمة "الكفاءة " فهي مصدر مشتق من فعل كفى يكفي: إذ قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع.

- وفي قاموس المنهل لسهيل إدريس (1999 ، ص 276) نجد أن : " الكفاءة تعني : الجدارة والأهلية ".

- وفي قاموس متن اللغة لأحمد رضا (1960، ص154): "فعل كفى ومنه كفاه الأمر كفاءة : قام به واضطلع ، فهو كاف، والكفاءة أي ما سد به الخلة (الحاجة) وبلوغ المراد ".

إذن من خلال هذه التعاريف نستنتج أن الكفاءة تعني المساواة ، وكلمة كفء تعني النظير والمساوي .

- **المفهوم المعجمي للكفاءة :**

- في معجم Robert حسب (1985) Josette Rey-Debve[19] فانه : تدل كلمة ً كفءً على القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في مادة , ويكون الفرد الكفء هو الفرد القادر على القيام بشيء ما , وتحمل هذه الكلمة أيضا نفس المعنى الذي يدل على الفرد الخبير و المؤهل .

- وفي (Dict. Encyclopédie de l'éducation (1998, P181)[20] فإننا نجده يعرف الكفاءة على أنها:"

خاصية من خصائص الفرد الايجابية التي تسمح له بالتعبير عن قدرته على تنفيذ بعض المهمات".

- وحسب محمد بوعلاق (2004،ص20) فان القاموس الانسكلوبيدي (لاروس) عرف الكفاءة على أنها :" مجموعة من القدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما، بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقة و ملموسة .

ويرى أصحاب هذا القاموس انه لا يمكن تحديد الكفاءة إلا في الميدان ومن خلال ملاحظة أداء الفرد في مواقف واقعية.

[19] Josette Rey,(1985) , Dict. Méthodologique du français, le Robert, Vol2,in :
محمد بوعلاق (2004)، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، ص21 .

[20] Dict. encyclopédie de l'éducation et de la formation,(1998) , Nathan université , P181,in :
محمد بوعلاق (2004)، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، ، ص21 .

- **مفهوم الكفاءة اصطلاحا :**

في الحقيقة هناك تعاريف عديدة للكفاءة ، حسب المجال الذي تنتمي إليه ، فلفظ الكفاءة في مجال القضاء على سبيل المثال يختلف عنه في مجال التربية والتعليم ، لهذا سنقتصر على ذكر التعاريف التي تتناول مفهوم الكفاءة في الميدان التربوي .

– تعريف Gerard.F.(2009, P10) **:**"إمكانية تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعيات مشكلة".

C'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes.

– تعريف Xavier.R,(2006, P04) **:**"إمكانية الفرد تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد(معارف، مهارات، مواقف...) بهدف حل فئة من الوضعيات المشكلة".

La possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille des situations.

لفهم هذا التعريف أكثر يمكن أن نشرح المفاهيم الواردة فيه وهي :

– **قدرة الفرد(المتعلم)**: حالة وعي حسي ووعي حركي ووعي سيكولوجي داخلي منبع إقدار الفرد على الفعل .

– **تعبئة**: فعل إشعالي لطاقة الفرد لاستدعاء واستحضار واستنفار موارد الفرد المختلفة، وملئها ذاتيا لأجل توظيفها في إنجاز مهمة. (حل وضعية ــ مشكلة)

– **الموارد**: هي مجموعة من المعارف الذاتية والمكتسبة المتداخلة فيما بينها والمستحكمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة (معرفة, مهارات, قيم, مواقف, خبرة) ، وهي تنقسم إلى :

* **الموارد الداخلية** : تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصوّرات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية وعلاقتها بالمعرفة وبثقافة وسطه.

* **الموارد الخارجية**: وتشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة.

– **مجموعة موارد مدمجة**: مجموعة من الموارد الذاتية والمكتسبة المتداخِلة فيما بينها والمستحكِمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة(معرفة ــ مهارات ــ قيم ــ مواقف ــ خبرة ...)

– **وضعية مشكلة**: وضعية إشكالية تتطلب تدخلا لمعالجتها ومقاربتها من خلال دمج مجموعة من الموارد .

– **مجموعة من الوضعيات المترادفة**: الوضعيات المترادفة أو المتشابهة أو المتكافئة هي وضعيات ذات

معامل صعوبة واحد، بتمفصلات وتفاصيل مختلفة، تمارس فيها الكفاءة، وتؤكد لنا تملكها. بمعنى تتطلب هذه الوضعيات نفس الكفاءة لحلها.

-حسب Carette. V ,(2003,P02) فان الكفاءة هي : "القدرة على إنجاز مهمة ما".

Le fait de savoir accomplir une tache.

– ويعرفها Deshaies et autres (1969)[21] : " الكفاءة هي :

* الصفة الكلية للشخص .
* الدمج المناسب للمعارف والمعارف الأدائية.
* نظام للمعارف التصورية والإجرائية.
* حالة الفرد .
* القدرة على التحويل.
* مجموعة مدمجة من الاستعدادات.
* القدرة على الفعل .

– وحسب Gouvernement du Québec(2001, P04)[22] فان الكفاءة هي : " معرفة التصرف يعتمد على تعبئة واستخدام فعال لمجموعة من الموارد ".

وقد أورد محمد بوعلاق (2004 ، ص ص،22 ،23) عدة تعاريف للكفاءة اذكر منها :

– تعريف De Lansheere. V. (1992) : يدل لفظ الكفاءة على القدرة على تنفيذ مهمة معينة بأسلوب مرض .

– تعريف Carré, P.(1992) :" الكفاءة سلوك يتطلب قليلا من المعارف وكثيرا من المهارات ".

– تعريف Meirieu, P.(1987) : إنها : معرفة تحيل الفرد إلى مواقف معقدة تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة, وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بمادة دراسية معينة .

[21] Deshaires,P.,et autres ,(1996), Processus de Planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence , Rimouski , Le Pole de L'est,.in : Scallon. G,(2001),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck ,canada, ,.P104.

[22] Gouvernement du Québec,(2001), Programme de formation de l'école québécoise, Education préscolaire et enseignement primaire , Québec , ministère de l'éducation ,in : Scallon. G, (2001),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,de bœck ,canada ,.P104.

–تعريف Perrenoud, PH.(1998) : "هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (المعرفة والمهارات والمعلومات ، وغيرها) للتعامل بشكل ملائم وفعال مع مجموعة من الوضعيات ".

"Une compétence est la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations".

– تعريف D'hainaut, L. (1985) : "هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية و الوجدانية و من المهارات المعرفية، أو من المهارات النفسية الحس-حركية التي تمكّن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمّة أو عمل معقّد على أكمل وجه".

من خلال التعاريف السابقة لمفهوم الكفاءة نجد أن هناك فروقا بسيطة بين التعاريف ، كما تتقاسم هذه التعاريف في كون الكفاءة سلوك قابل للملاحظة في وضعية معينة.

إذن يمكن القول أن الكفاءة :

- هي القدرة على أداء عمل ما يتطلبه موقف تعليمي تعلمي.
- هي مجمل المعارف والمهارات القابلة للاكتساب.
- لا ترتبط بالعمل داخل القسم فقط بالنسبة للتلميذ ، ولكن داخل القسم وخارجه.
- تتميز بكونها تلاحظ في مواقف تتميز بدرجة من التعقيد.
- تعتمد على الخبرات والمعارف السابقة التي لها علاقة بمادة تعليمية معينة.
- لها مظاهر أدائية وانجازية .

كما يمكن إعطاء تعريف للكفاءة تلتقي فيه جميع التعاريف السابقة :

" الكفاءة هي القدرة على أداء العمل المطلوب , وهي جملة مدمجة من موارد : معارف (Savoirs) و معارف فعلية أدائية (Savoir-faire) , معارف متعلقة بالمواقف والسلوكات والتوجه الذاتي (Savoir-Agir et Savoir-Etre) والتي تسمح أمام جملة من الوضعيات بالتكيف وحل المشكلات وتنفيذ المهمات .

ومن خلال ما سبق أيضا يبرز جانبا الكفاءة المتمثلان في:

- جانب كامن (على مستوى الذهن).
- جانب إجرائي قابل للملاحظة والقياس (على مستوى السلوك و المواقف).

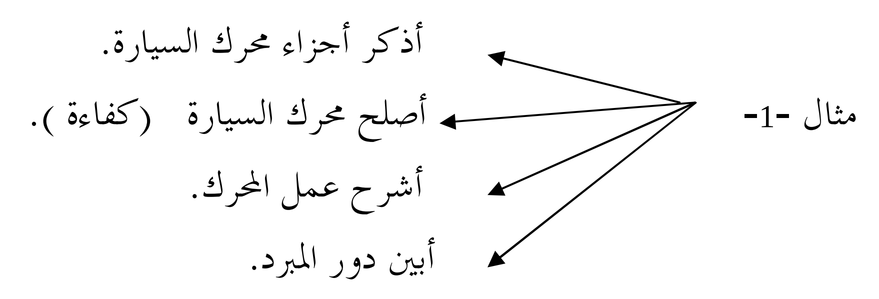
الكفاءة :

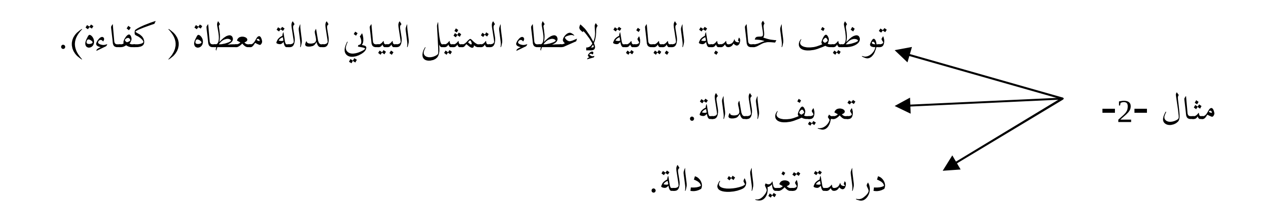
تصف: حكما إجماليا أو عائلة من الوضعيات المعقدة.

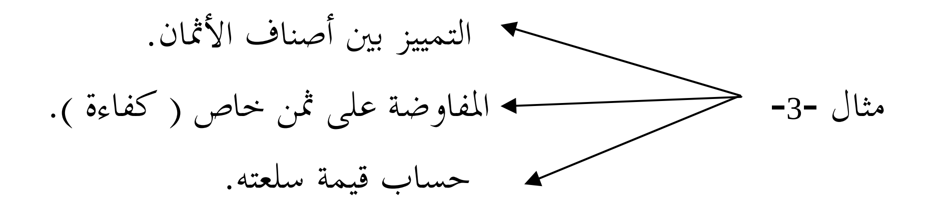
تقتضي : قدرات مختلفة(معارف , سلوكات , مواقف).

تفضي إلى : غايات أو طلب اجتماعي أو مؤسساتي.

أمثلة عن الكفاءة كمفهوم :







2-1- أنواع الكفاءات :

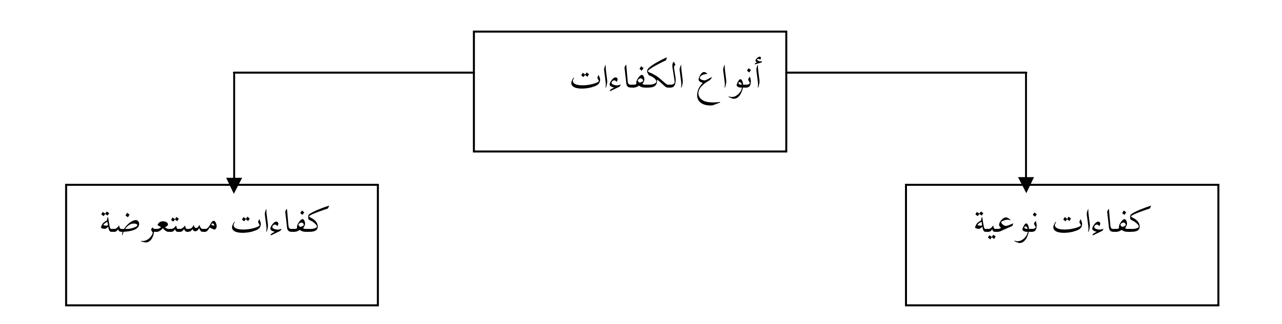
نتفق على أن أي عمل يتطلب القيام به كفاءة مناسبة ، لها خصائصها ومميزاتها عن بقية الكفاءات الأخرى .

في عام 1991 ميز المجلس الوطني الفرنسي للبرامج التعليمية بين ثلاثة أنواع من الكفاءات وهي:

- كفاءات في مجال التحكم اللغوي .
- كفاءات مرتبطة بالمفاهيم المدرسية .
- كفاءات ممتدة أو مستعرضة .

أما محمد الدريج (2000 ،ص87) فقد قسم الكفاءة إلى قسمين :

- **كفاءات نوعية خاصة** :هي كفاءات خاصة ترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد ، وهي ترتبط بنوع محدد من المهام ، وبمادة دراسية كالرياضيات مثلا.
- **كفاءات ممتدة (مستعرضة)** : هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها إلى سياقات جديدة ، وهي خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية.



الشكل (16) : أنواع الكفاءات حسب محمد الدريج(2000 ،ص87) .

وهناك من يقسم الكفاءات إلى الأنواع الثلاثة التالية :

– **كفاءات معرفية** (Compétence de connaissances) : ونعني بها امتلاك الفرد للكفاءات المعرفية، أي يمتلك المعارف اللازمة لممارسة عمل ما دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء .

_ **كفاءات أدائية** (Compétence de performances): وتشمل قدرة الفرد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ، أي تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته .

_ **كفاءات الانجاز أو النتائج** (Compétence de résultas) : وهي توصل الفرد إلى إحداث النتائج المتوقعة .

1-3- خصائص الكفاءة :

تتميز الكفاءة بخصائص عدة نوجزها في النقاط التالية:

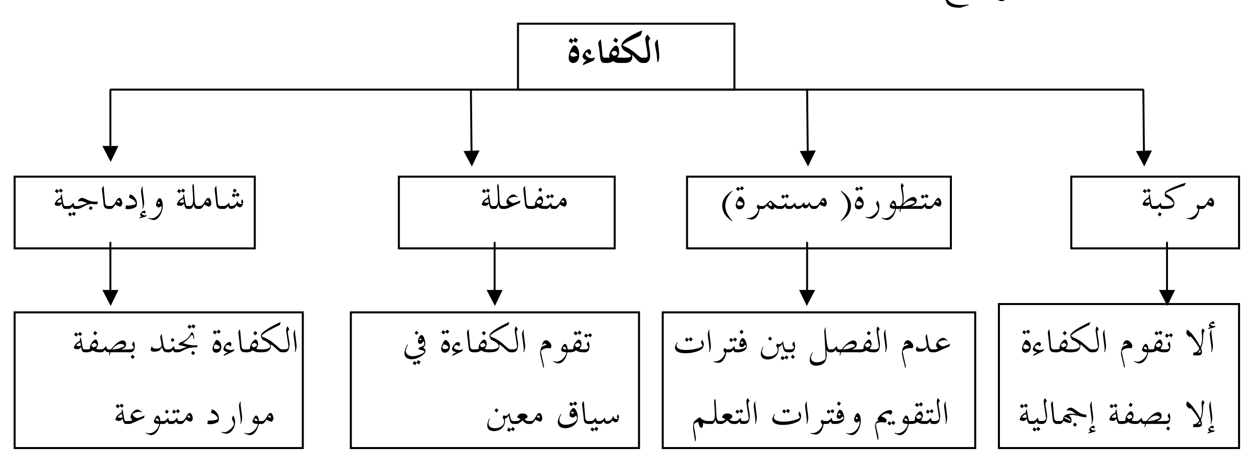
– الكفاءة توظف جملة من الموارد منها المعارف العلمية والمعارف الفعلية النابعة عن القدرات والمهارات التي يتمتع بها الفرد .

– الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية ، تحمل في مضمونها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو لحل مشكلة .

- الكفاءة مرتبطة بمجموعة من الوضعيات ذات مجال واحد ، أي أن المتعلم إذا اكتسب كفاءة في الرياضيات فهذا لا يعني أنها صالحة لحل مسائل في الكيمياء ، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين هي من نفس الفئة .

- الكفاءة قابلة للتقويم من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم ، وهل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو جودة .

إذن الكفاءة كما يوضح المخطط :



الشكل (17):خصائص الكفاءة.

2- الكفاءة والمفاهيم المرتبطة بها :

1- القدرة: هي ما سيكون المتعلم قادرا على فعله عند اكتسابه عددا معينا من السلوكات.

كما يمكن القول أنها: أشكال من الذكاء وفق استعدادات فطرية و مكتسبات حاصلة في محيط معين ، تسمح بأداء نشاط فكري ، بدني أو مهني . وتصنف القدرة وفق المجالات التالية :

المجال المعرفي	القدرة على : الانتقاء ، التمييز ، التصور ، التنظيم ، التقويم ، ...الخ
المجال المهاري	القدرة على : التنسيق ، الترتيب ، التحليل ، التركيب ...الخ
المجال الوجداني	القدرة على : إصدار حكم ، تبرير موقف ...الخ

جدول رقم (02) : تصنيف القدرة .

خصائص القدرة :

تتمثل خصائص القدرة فيما يلي :

– **استعراضية** : قابلة للتوظيف في مواد مختلفة .

– **تطويرية:** تنمو و تتطور طول حياة الإنسان و قد تنقص.

– **تحويلية:** تتحول من حالة إلى أخرى: (الكلام + الاستماع + البرهنة = التفاوض).

المقارنة بين القدرة والكفاءة :

القدرة	الكفاءة
تتم تنميتها وتتطور وفق محور الزمن	تتم تنميتها وفق محور الوضعيات التعلمية
تتطور مع مرور الوقت	تتوقف في وقت معين
لها علاقة بعدد لانهائي من المحتويات	على علاقة بفئة معينة من الوضعيات
نشاط يمكن تأديته بشكل تلقائي	نشاط هادف يدخل في إطار انجاز مهمة
ترتبط بمجالات تكوين المتعلم	ترتبط بنوعية تنفيذ مهمة معينة (الأداء)

جدول (03) : يوضح الفرق بين القدرة والكفاءة.

2- **المهارة :**

هي قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة و الحذق و الذكاء و السهولة. فالمهارة هي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان و التحكم في إنجاز مهمة.

كما يمكن القول أنها الانجاز الفعال لمهمة أو تصرف .

– حسب سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003 ،ص25) فان المهارة :" هي ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد ، سواء كان هذا الأداء عقليا أو اجتماعيا أو حركيا ".

* **خصائص المهارة** : تتميز المهارة بخصائص تتمثل فيما يلي :

- **السرعة** : كثيرا ما تؤدى المهارات بسرعة.
- **الدقة** : إلى جانب السرعة أن تتميز المهارة بالدقة الدالة عليها.
- **التآزر** : التفاعل والتناسق بين المثيرات والاستجابات.

- **التوقيت** : تتطلب المهارة الدقة في التوقيت والانجاز.
- **الإستراتيجية** : الأداء الماهر يتضمن جانبا معرفيا مهما وسلوكات قابلة للملاحظة والقياس .

* **مكونات المهارة** : تتكون المهارة عادة من ثلاثة مكونات أساسية هي :

– **المكون الإدراكي** : ويتمثل في وعي المتعلم للمهارة وإدراكه لأهميتها في حياته .

– **المكون المعرفي** : ويتمثل في تأثر المتعلم بمكتسباته القبلية التي تتعلق بالمهارة .

– **المكون الوجداني** : ويتمثل في الخصائص النفسية للمتعلم والتي تؤثر في تعلم المهارة ، كالثقة بالنفس ، حب أداء المهارة .

3- **الأداء (الانجاز)** :

هو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا؛ من سلوك محدد، و ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح و الدقة.

3- **مستويات الكفاءة** :

تقسم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

- **الكفاءة القاعدية** (Compétence de base) :

هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم, وهي نواتج التعلم الأساسية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف محددة.

- **الكفاءة المرحلية** (Compétence d'étape) :

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية, تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين.

- **الكفاءة الختامية** (Compétence finale) :

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تعبر عن مفهوم إدماجي, يتم بناؤها خلال سنة دراسية أو طور .

- **الكفاءة العرضية (الأفقية)** (Compétence transversale) :

هي كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة و, كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد .

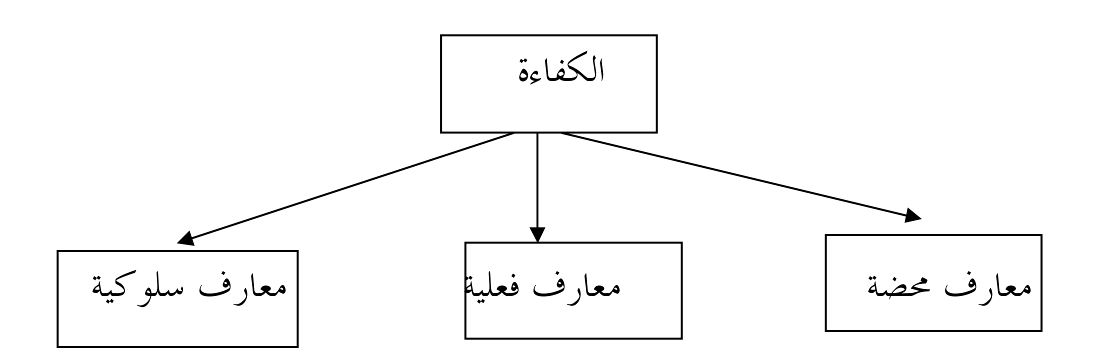
4- **مركبات الكفاءة** :

1- **الاستعداد** : وهو نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد لتنمية ذاته من جهة ، ولمواجهة الوضعيات المشكلة التي تواجهه من جهة أخرى ، فالمتعلم يملك استعدادات واسعة ، قد تكون كامنة ، يمكن إيقاظها بواسطة التنشيط والممارسة .

2- **المحتوى** : يقصد به حسب خير الدين هني (2005 ، ص ص ،66، 69):"مجموعة الأشياء التي يتضمنها التعلم ، وتصنف محتويات التعلم إلى :

- معارف محضة
- معارف فعلية (مهارات)
- معارف سلوكية (مواقف)

ويمكن التوضيح من خلال هذا المخطط :



الشكل (18): يوضح تصنيف محتوى التعلم.

3- **القدرة** : وهي مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية والمكتسبة ، تساعد المتعلم على أداء نشاط معين ، وهي قابلة للتطور والنمو بالعديد من مظاهر التعلم . وبمختلف الخبرات والتجارب .
فالقدرة لا تتجسد إلا إذا تمكن المتعلم من تفعيل محتوى التعلم ، حيث لا يمكن ملاحظتها إلا إذا ارتبطت بمحتويات تعليمية تعلمية ، وأفضل طريقة لتنمية القدرة هو تمرن المتعلم عليها انطلاقا من محتويات تعليمية تعلمية .

4- **الوضعية** : وهي مجموعة من الظروف التي تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها ، وهو لا يمتلك كل الموارد اللازمة لذلك . أي أن المتعلم يجد نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة ، فيوظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف ، مستفيدا من مكتسباته القبلية ، وكل تعلماته .
فالوضعية هي جعل المتعلم (المتعلمين) أمام تحد معرفي أو منهجي أو ....الخ ، في وضع يستدعي التفكير والتصرف وأداء مهمة محددة أو العمل على انجاز معين ، أو الحل أو المعالجة .

1- **مكونات الوضعية :**

– **السياق**: ويتحدّد من خلال :

* **المعلومات**: مجموعة المعطيات التي تقدم للتلميذ من أجل حل الوضعية.

* **السند**: النص المكتوب، الصور، الجداول، المخططات، ... الخ .

* **الوظيفة**: تبين الهدف الذي من أجله يحقق الإنجاز.

– **المَهمّة**: تمثيل دالة بيانيا ، وضع مخطط، حل مسألة رياضياتية ،...الخ .

– **التّعليمة**: السؤال المطروح بشكلٍ صريح (ادرس تغيرات الدالة، عين القواسم المشتركة ،هل المتتالية هندسية،... الخ).

2- خصائص الوضعية :

– مرتبطة بكفاءة معيّنة أي ملائمة للكفاءة المستهدفة.

– مركبّة تحتوي معلومات أساسية وأخرى ثانوية.

– تدمج مجموعة من الموارد .

– ذات دلالة، أي ذات معنى بالنسبة للمتعلم (من واقع المتعلم مثلا).

– تثير التساؤل لدى المتعلم .

– جديدة بالنسبة للمتعلم وإلاّ اعتبرت استرجاعاً لما تمّ تعلمه سابقاً.

– وضوح الصياغة، بالنسبة للتعليمة خاصّة.

وللإشارة فانه لا بد من التمييز بين المصطلحات التالية:

- **الوضعية التعليمية :**

الوضعية التعليمية هي وضعيات استكشافية تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة حيث يكون المتعلم أمام تحد معرفي أو منهجي أو ....الخ ، أي في وضع يستدعي التفكير والتصرف وأداء مهمة محددة أو العمل على انجاز معين ، أو الحل أو المعالجة .

- **الوضعية المشكلة :**

هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يؤدي إلى نتائج ، ويكون هذا السياق أو الناتج أوكليهما جديدين على المتعلم .

وإذا رجعنا إلى الميدان فإننا نجد أن المتعلمون لا يتطرقون للوضعيات بنفس الإمكانات، ولا يواجهونها بنفس العوائق لذا ينبغي التمكن من تدبير عدم التجانس في وضعية معينة .

ولعل أهم مميزات الوضعية–المشكلة يمكن تلخيصها كما يلي:

1- مميزات الوضعية المشكلة:

- تنظم الوضعية– المشكلة حول تجاوز عائق ينبغي حله.
- أن تكون وضعية ملموسة تسمح للمتعلم بصياغة فرضيات وآراء.
- أن ينظر المتعلم للوضعية المقترحة كلغز حقيقي ينبغي حله، ويكون قادرا على الإسهام فيه.
- لا يمتلك المتعلم في بداية الأمر حلا لها.
- أن توفر الوضعية مقاومة كافية، تقود المتعلم إلى استثمار معارفه السابقة وكذا تمثلاته بكيفية تمكنه من إعادة النظر و بلورة أفكار جديدة.
- يجب أن تحدد الوضعية – المشكلة وفق المستوى المعرفي للمتعلم.
- استباق النتائج والتعبير عنها بشكل جماعي قبل البحث الفعلي عن الحل.
- عمل الوضعية يشتغل على نمط النقاش العلمي داخل الفصل الدراسي، مـــثيرا الـــصراعات المعرفية–الاجتماعية الكامنة.
- تصديق الحل و إقراره ينتج عنه بنينة الوضعية نفسها.

2- مكونات الوضعية المشكلة :

حسب Xavier. R, (2006,P128): فان الوضعية المشكلة تتكون من ثلاث مكونات:

– **الحامل أو السند**: مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم: نص مكتوب،جداول، تمثـــيلات بيانية ،... الخ. وتعرف بثلاث عناصر:

* **السياق**: وهو المجال الذي تمارس فيه الكفاءة: إما مهني أو عائلي .

* **المعلومات**:التي يستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز، وقد نجد معلومات مشوشة لاختبار قدرة المتعلم على الاختيار.

* **الوظيفة**: تتحدد في تحديد الهدف من إنجاز ما هو مطلوب .

– **المهمة** : تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه.

– **التعليمات**: مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.

3- وظائف الوضعية المشكلة :

يمكن حصر وظائف الوضعية– المشكلة في أربعة وظائف أساسية تتمثل فيما يلي:

– **وظيفة ديداكتيكية** : توجيه التعلم، بتقديم إشكالية لا يجد المتعلم حلا لهـــا في البدايـــة فتدفعـــه للانخراط في التعلم.

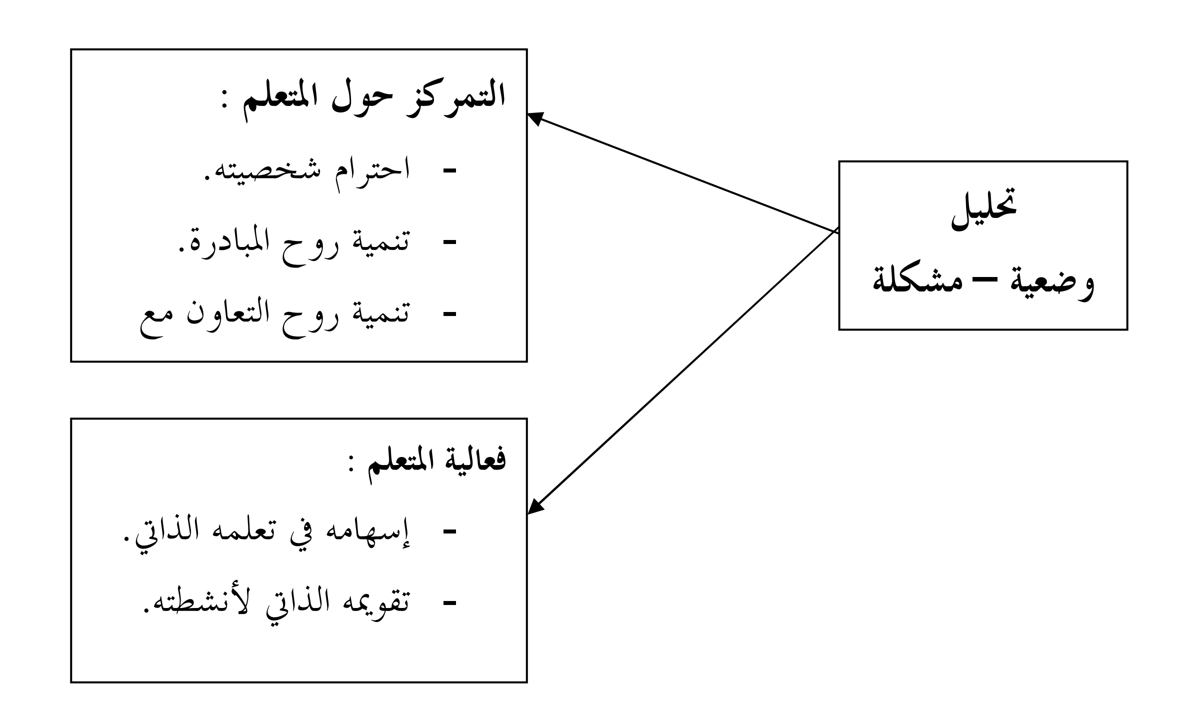
– **وظيفة الإدماج** : إدماج الموارد (المكتسبات السابقة) في سياق خارج المدرسة.

– **وظيفة الإشهاد** : التأكد من بلوغ المتعلم لمستوى تحقيق الكفاءة المطلوبة.

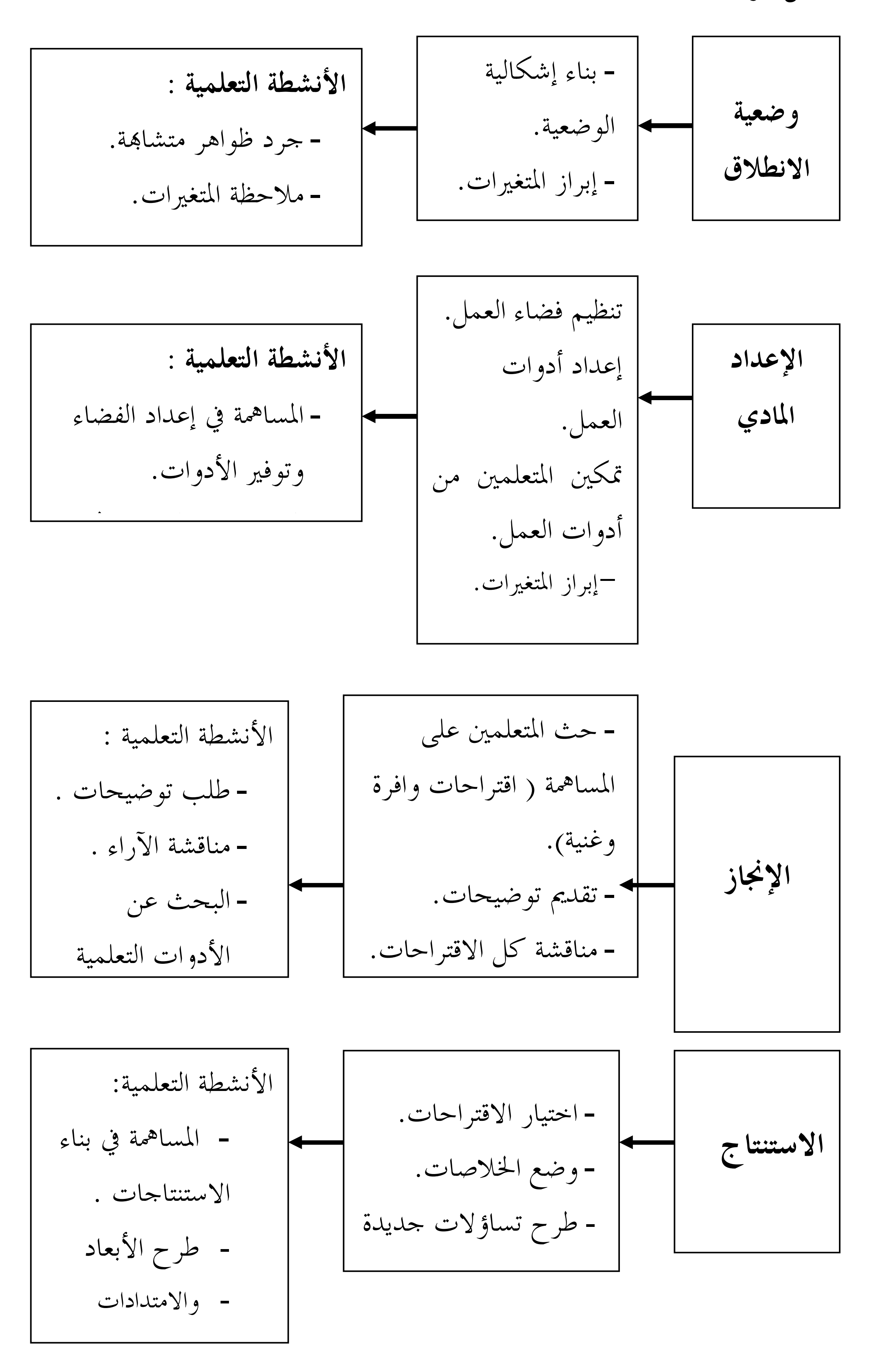
– **وظيفية التقويم** : ضبط مسار التعلم، والوقوف على الاختلالات التي تشوب عمليات اكتـــساب الكفاءات قصد برمجة الاستدراك و الدعم .

4-الخصائص الديداكتيكية لتحليل وضعية مشكلة :

تبرز أهم الخصائص الديداكتيكية للوضعية المشكلة في المخطط التالي :



5 - تقنيات تحليل الوضعية – المشكلة :



الشكل رقم (19) : الخصائص الديداكتية لتحليل وضعية مشكلة.

6- مراحل تحليل الوضعية المشكلة :

المرحلة	دور المعلم باعتباره منشطا
وضعية الانطلاق	- الإعداد المادي (حجرة الدرس، الأدوات،..). - طرح الوضعية-المشكلة وتوضيحها. - إشراك كل المتعلمين في فهم الوضعية- المشكلة. - تحديد زمن العمل. - خلق جو مناسب.
البحث عن الحلول	- تنظيم اقتراحات (فرضيات) المتعلمين. - حث المتعلمين على التعبير بوضوح. - الإنصات إلى الاقتراحات وإعادة صياغة الأفكار. طرح أسئلة للحصول على مزيد من المعلومات.
الاستثمار	- طلب توضيحات حول ما توصل إليه المتعلمون. - تحليل إجابات المتعلمين ومناقشتها.
الاستنتاج	- تذكير بالإشكالية. - تذكير بأهم الخطوات التي سلكها المتعلمون في بحثهم عن الحلول. - خلاصة النتائج المتوصل إليها.

جدول (04) : مراحل تحليل الوضعية المشكلة.

وتأخذ الحلول المتعلقة بالوضعية المشكلة مسارين:

- **طريقة الحل بواسطة الاكتشاف:** وذلك حينما يتم وضع المتعلم في وضعية تجريبية ليكشف من خلالها التعلم المستهدف ومثاله اكتشاف الغاز المذاب في المشروب الغازي.
- **طريقة الحل بواسطة المحاكاة:** ذلك حينما يوضع المتعلم في وضعية تعلمية شبيهة بوضعية أخرى يكون قد تعرفها من قبل.

- **الوضعية الإدماجية :**

الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم ، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها ، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة .

فالإدماج في المجال التعليمي، هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معيّن أو من مجالات مختلفة، ونشاط الإدماج هو الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات.

وعند قيام المعلم بانجاز وضعية إدماجية أن يعمل على :

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.
- يحدّد التعلمات المراد إدماجها (قدرات، مضامين).
- يختار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما يُراد إدماجه.
- يحدّد كيفية تنفيذ الوضعية، والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعية.

1-مميزات الوضعية الإدماجية :

تتميز الوضعية الإدماجية بجملة من المميزات نورد بعضا منها في النقاط التالية :

- توظف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجا ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى.
- ذات دلالة بالنسبة للمتعلم .
- تستند إلى صنف من المشكلات الخاصة بالمادة أو من المواد .
- هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم ، يثير فيه الرغبة في التعلم .

2-الأهداف الكبرى للوضعية الإدماجية :

- تعتبر فرصة يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته ، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعي مركبة .
- تعالج من طرف التلاميذ بشكل فردي .
- تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليومية .
- هي وضعية دالة وتستند إلى كفاءة محددة أو وحدات من مجال أو أكثر .
- التعلمات يصبح لها معنى ودلالة عندما يحدث تزاوج بين الوضعيات التعلمية ووضعيات إدماج .

ثانيا : المقاربة بالكفاءات

1- نشأة بيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل و كان قطاع التكوين من القطاعات الأولى التي طبق فيها مفهوم الكفاءة، و خاصة تكوين العاملين في المقاولات والأشغال، سواء تعلق الأمر بتكوين أولي Initial أو مستمر Continu أو تكميلي Recyclage. و بما أن الأهداف المتوخاة من مثل هذا التكوين تتسم بقدر أكبر من الوضوح، نظرا لارتباطها بجوانب مهنية وتقنية، و باعتبارها تشكل موضوع استثمار يستدعي مردودية ملموسة، فإن تحديد هذه الأهداف في صيغة كفاءات كان أمرا ضروريا تفرضها مقتضيات دفاتر الأعباء الموقعة بين المؤسسات الإنتاجية و الخدماتية من جهة، و المكاتب أو المؤسسات المكلفة بإعداد و إنجاز برامج التكوين من جهة ثانية.

و لم يكن لهذا الأمر أن يكتمل و يتم، لولا تطور الأبحاث السيكولوجية و البيداغوجية، التي حاولت أن تكشف الشروط و القوانين التي تتحكم في عملية التعلم. ويجب أن نلاحظ هنا، أن هذه الأبحاث قد كانت بدورها ممولة، في معظمها، من مؤسسات وشركات إنتاجية أو خدماتية أو مالية.
"كما انه صار مرتبط بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع .
بعد ذلك وظف هذا المفهوم في ميدان التربية والتعليم ، حيث أصبح –حسب خالد لبصيص (2004،ص100)– مرتبطا ببناء المناهج التعليمية.
أما بالنسبة إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات فانه يتفق اغلب الباحثين على أنها نشأت نتيجة للصراع بين نظريتي التعلم ، النظرية البنائية Théorie Constructiviste بزعامة العالم السويسري Jean Piaget ، والنظرية السلوكية بزعامة العالم الأمريكي Watson والعالم الروسي Pavlov ، وكان جوهر هذا الصراع يدور حول التعلم
حيث أننا نجد أن :

- النظرية البنائية ترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والموضوع.
- النظرية السلوكية ترى أن التعلم ينحصر في مبدأ المثير والاستجابة.

وفي نهاية الستينات وبداية السبعينات نشا تيار المقاربة بالكفاءات في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكان عبارة عن بيداغوجية تتمحور حول الكفاءات ، خاصة بعد أن شعر أولياء الأمور في أمريكا بنقص الكفاءات لدى معلمي أبنائهم مما اثر سلبا على تمدرس أبنائهم.

وفي عام 1989 بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تضمين برامج التعليم الابتدائي والثانوي الكفاءات الضرورية، فوضعوا كراسات تتضمن الكفاءات المراد إكسابها في نهاية الطور التعليمي . وطبقت هذه المقاربة في 1993 في العليم الابتدائي وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات .

وحسب عبد المجيد لبيض (2004،ص43) :"فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الاكمالي في كندا إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي".

ونظرا للتطورات العلمية السريعة ، إلى جانب التطورات التي ظهرت على مستوى البنية التقنية للمهن الجديدة، اضطرت المقاربة السلوكية في التعليم لتبني مقاربة جديدة تمكن من إعداد أفراد مؤهلين بصورة تجعلهم لا يكتفون فقط بأداء سلوكات آلية و جزئية، بل تمكنهم من التكيف المستمر مع وضعيات عمل لا تتوقف عن التغير من جراء الإدماج المتسارع للتكنولوجيات الدقيقة.

وفي الجزائر ، ومنذ سنوات قليلة ماضية شرعت وزارة التربية الوطنية في بناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ ، ودخلت حيز التطبيق بدء من العام الدراسي 2004/2003 لتنفيذها في التعليم الابتدائي والمتوسط .

2- **عوامل ظهور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات** :

الانتقادات التي تعرضت لها مقاربة التدريس بواسطة الأهداف , بدعوى النظرة التجزيئية للمعرفة وتحويلها للمتعلم إلى مجرد شيء يشبه الآلة , ففي فرنسا مثلا أصبح دور التدريس الهادف محصورا في التقويم التربوي(الاختبارات الموضوعية) , وفي كندا أشارت وزارة التربية سنة 1997 إلى مفهوم الكفاءات , وفي بلجيكا أصدرت الحكومة سنة 1999 مرسوما حددت فيه أسس الكفاءات التعليمية التي سيقوم عليها النظام التعليمي الجديد .

– وحسب محمد بوعلاق (2004،ص12) فان ابرز الانتقادات التي وجهها بعض المفكرين التربويين لبيداغوجية الأهداف:

1-**انتقادات الدراسات الميدانية** :

– **دراسة عايش زيتون** (1986) : كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على ما اذا كان لتزويد المتعلمين اثر ايجابي على تحصيلهم لفئات المعرفة والتطبيق ، وبينت هذه الدراسة أن المجموعة التي تم تدريسها بالأهداف أفضل نتائج من المجموعة التي لم يتم تدريسها بهذه الطريقة ، كما بينت هذه الدراسة أن التلاميذ الذين يزودون بالأهداف السلوكية متفوقون في الاحتفاظ بما تعلموه مدة أطول من التلاميذ الذين لم تقدم لهم معطيات حول الهدف السلوكي المطلوب منهم .

- **دراسة كاستيل وميريل** (1973) : أجريا هذه الدراسة من اجل معرفة ما إذا كان التدريس الهادف يساعد على التحصيل الدراسي , وتبين لهما أن النتائج التي توصلا إليها لا تثبت ولا تنفي أهمية التدريس الهادف في التحصيل الدراسي .

- **دراسة ماكان:** أجريت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات , قام المعلم باختيار الهدف التعليمي للمجموعة الأولى,المجموعة الثانية اختار أفرادها هدفهم التعليمي بأنفسهم المجموعة الثالثة قدمت لهم مجموعة من الأهداف وطلب منهم أن يتعلموا بأنفسهم لتحقيقها وبعد المعالجة الإحصائية تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث .

2-الانتقادات النظرية :

يمكن تلخيص أهم هذه الانتقادات في النقاط التالية :

- يعد التدريس الهادف من أنواع التدريس السطحية و الشكلية, فالفعل التربوي تحول إلى فعل تعودي يستبعد التفكير والإبداع.
- يركز التدريس الهادف على الأهداف السلوكية دون الاهتمام بغايات التربية.
- لا يمكن فهم السلوك المحدد في الهدف الإجرائي دونما اهتمام بالعمليات والأنشطة المعرفية العقلية.
- عامل التطور الذي عرفته العلوم والتكنولوجيا, وما ارتبط بهذا التطور من توجه إلى الاستثمار , ومنه استثمار الموارد البشرية , بغية الرفع من مردوديتها , وهو ما لا يمكن تحقيقه دون تبني مقاربة أكثر فعالية .
- عامل التنافس وهاجس الجودة في الإنتاج , وهذا العامل كان وراء ظهور الكفاءة في ميدان العمل .وهو ما يؤكده جرار فيرنيو حين يقول" أن الفرد ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع لأشكال العمل التي تتطلب المزيد من المعرفة والذكاء , هي التي ولدت الشروط المحددة لهذا الاهتمام المفاجئ بالكفاءة" .
- عامل الاهتمام الذي حظي به النمو المعرفي في النظرية البنائية للتعلم , هذه النظرية التي جاءت بفكرة دعم الاكتساب التدريجي لاستقلالية التلاميذ في التعلم .

من خلال كل ماسبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات نشأت في ظروف ظهرت فيها الدعوة إلى إيجاد بديل تصحيحي لمقاربة التدريس الهادف , هذا الأخير الذي كان يركز على محتويات التعلم أكثر مما يركز على التكوين , تكوين أفراد ذوي كفاءات ومهارات

2- الانتقال من الأهداف إلى الكفاءات :

1-الأهداف التربوية:

– الهدف التربوي :

هو تعبير عن النتائج المنتظرة من جراء فعل تربوي ، وهو يعبر عما يستطيع المتعلم أن ينجزه لإظهار ما تعلمه ، فالهدف التربوي يمكن من تنظيم وضعية التعلم انطلاقا مما يجب أن يفعله المتعلم.

– الأهداف العامة :

تتميز الأهداف العامة بخصائص ثلاث هي:

- توجيهية على المدى المتوسط.
- تعنى بعدد من المواد التعليمية .
- لا تنص على نماذج التقويم.

– الأهداف الخاصة:

وهي أهداف تعنى بالمادة أو الموضوع ، مثلا : أن يعتمد المتعلم طريقة لحل مشكل رياضياتي .

– الأهداف الإجرائية:

وهي أهداف ترتبط بالسلوك الذي يؤديه المتعلم في نشاط معين ، هذا السلوك الذي لا يكون قابلا للتأويل بل للملاحظة والقياس ، كما ينجز هذا النشاط وفق شروط محددة .

– السلوك :

حسب طيب نايت سليمان وآخرون (2004 ، ص23) :" هو الاستجابة لمثير معين ، وهو أساس التعلم". وعلى سبيل المثال:

نشاط المعلم	النشاط الذهني للتلميذ	الاستجابة (السلوك)
يوضح المعلم كيفية حساب PGCD لعددين	يفكر ، يتذكر ،يتعلم يفهم	يحسب PGCD لعدة أعداد

جدول (05) : مثال عن السلوك .

إن بيداغوجية الأهداف تقوم على مسعى تعليمي يتمثل في سلوك يظهر في شكل أهداف ووحدات قصيرة.ولعل أهم ما يمكن أن تتصف به ما يلي :

- يصعب الربط بين الغايات والأهداف التربوية (غايات..مرامي..أهداف عامة، أهداف خاصة،أهداف إجرائية).
- صعوبة التحويل والإدماج بسبب تجزئة العملية التعليمية (تعلم غير متصل).
- الاهتمام بالجانبين المعرفي والسلوكي وإهمال الجانب الوجداني.
- الخلط بين منطق التعلم ومنطق التقويم .
- غياب الدافعية لدى المتعلمين .
- عجز المتعلم عن توظيف مكتسباته في حل مشكلات أو في وضعيات خارج المدرسة .

2- الكفاءات :

كما ذكرنا هي مجموعة قدرات معرفية ومهارية ووجدانية منظمة ، يسمح تجنيدها بالتعرف على مشكلة معينة وحلها خلال نشاط يظهر مهارات المتعلم .

وقد جاءت هذه المقاربة انطلاقا من السلبيات والثغرات التي تركتها البيداغوجية السابقة ، لهذا جاءت هذه البيداغوجية كتصور بديل يتضح من خلاله :

- إتباع مسار تعليمي طموح واضح المعالم والأغراض على المدى البعيد.
- إدماج الأهداف الإجرائية في مشروع تعليمي ذي دلالة.
- ضمان العلاقة التواصلية بين المكونين حول مشروع التكوين.
- توضيح الرؤية بالنسبة لعملية التقويم خاصة التكويني .

ويمكن التمييز بين منطق التعليم الذي هو منطق التدريس الهادف ومنطق التكوين الذي هو منطق التدريس الكفائي ، من خلال هذا الجدول :

منطق التعليم	منطق التكوين
يتم التوظيف فيه على أساس الشهادة	يتم التوظيف فيه على أساس الفعالية و المهارة
يتم في وضعيات تهتم بتدريب الفرد على التفكير وعلى التحكم في المفاهيم	يتم في وضعيات ترتبط فيها المعرفة النظرية بالمهارة التطبيقية
يتم التركيز على تلقين محتويات أكاديمية جاهزة	يتم التركيز على بناء الكفاءات المرتبطة بمهنة من المهن
المدرس يصدر حكمه على نتائج الامتحانات	يصدر حكمه على أساس التدريبات والتربصات والاختبارات المرحلية
يفحص التحصيل الدراسي	يهتم بتقويم مدى التحكم في المهارات والكفاءات
يتبع تبليغ منطق المعرفة المراد تبليغها	يتبع نقل منطق التطبيق الملموس للمعرفة

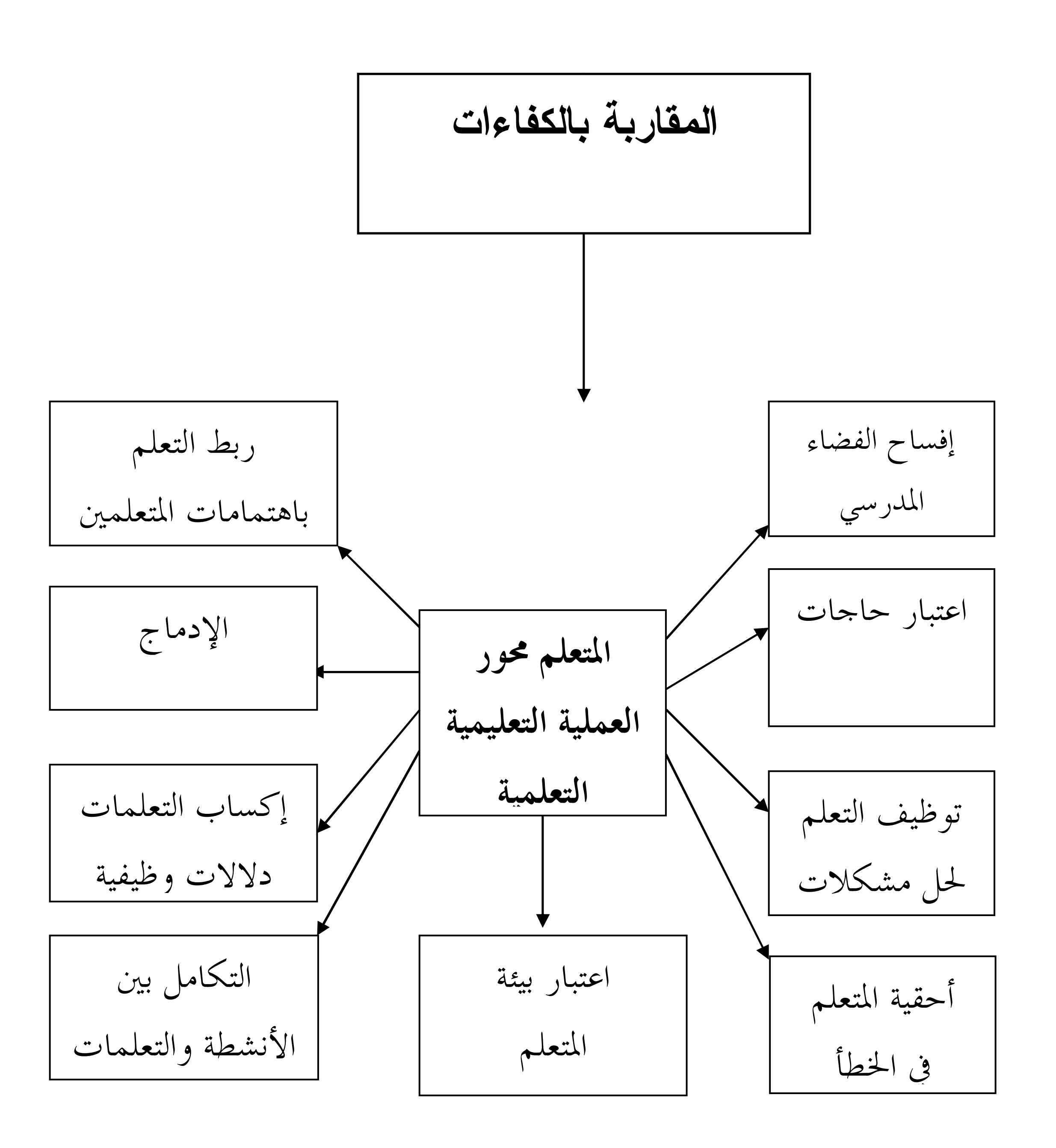
جدول (06) : الفرق بين منطق التعليم ومنطق التكوين .

كما يمكننا توضيح الفرق بين تصور كل من بيداغوجية التدريس الهادف وبيداغوجية التدريس الكفائي للعملية التعليمية التعلمية من خلال هذا الجدول :

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
التعلم :	**التعلم :**
- الربط بين المثير والاستجابة - التركيز على تنمية السلوك - لتركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف - تسيير الدرس من طرف المدرس - الانتقائية - التضخم ألمفاهيمي	- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم - التركيز على تنمية القدرات والكفاءات - التركيز على التعلم - مساهمة المعلم في سير الدرس - الشمولية - الاختزال ألمفاهيمي
دور المدرس :	**دور المدرس :**
- المالك الفعلي للمعرفة - يتدخل باستمرار	- يعد وسيطا بين المعرفة والمتعلم - يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق
التقويم :	**التقويم :**
- الاهتمام بالنتيجة - التقويم تشخيصي وتكويني وتكويني	- تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية - التقويم تشخيصي وتكويني وتكويني

جدول (07) : الفرق بين بيداغوجية الأهداف والكفاءات .

فالمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية كما يوضحه المخطط التالي :



الشكل رقم (20): موقع المتعلم في المقاربة بالكفاءات .

وحسب (Scallon, G.(2007,P24 فانه يمكن المقارنة بين التطبيقات التقليدية للتقويم والتطبيقات الحديثة له ، من خلال الجوانب التالية :

1-

اختيار الأهداف	وضعيات الأداء
منظور تقليدي	منظور حديث
الفرد يجيب على الأسئلة بأجوبة قصيرة أو أسئلة اختيار من متعدد	المهمات أو المشكلات تتطلب من الفرد بناء أجوبة محضرة (وضعية أداء)

2-

الاصطناعية	أصالة (صدق) الوضعية
منظور تقليدي	منظور حديث
الأسئلة والمشكلات ذات صبغة مصطنعة، مجردة أو مدرسية	المشكلات واقعية أي مرتبطة بواقع الحياة

3-

معايرة السلوكات	النشاط الحواري
منظور تقليدي	منظور حديث
شروط الملاحظة متماثلة مطلقا على جميع الأفراد	الفرد المقيم يكون تفسيرات وتعليقات والمقيم يطرح أسئلة ذات دلالة

4-

مظهر أحادي البعد	التعلم متعدد الأبعاد
منظور تقليدي	منظور حديث
المردود يتضح من بعد واحد في كل مرة وخاصة البعد المعرفي	الملاحظة سياقية أي تعتمد على وضعيات تسمح بملاحظة الفرد في عدة مظاهر

5-

منظور تقليدي	منظور حديث
التوقعات	المعايير
التفسير المعمق يكون عادة من خلال المقارنة بين الأفراد	يقوم الفرد غالبا من خلال معايير الأداء

6-

منظور تقليدي	منظور حديث
القياس	الحكم
الملاحظة متعلقة بالأحداث	الحكم من خلال التقويم

7-

منظور تقليدي	منظور حديث
السيرورات	النتاجات
الذي يهم هو ما يعرف الفرد عمله	ملاحظة المنتوج

8-

منظور تقليدي	منظور حديث
تقويم منعزل عن عملية التعليم	تقويم مندمج في عملية التعليم
التقويم وعملية التعليم يكونان في أوقات متمايزة	التقويم مندمج في العملية التعليمية

الشكل (21): مقارنة بين التطبيقات الجديدة للتقويم والتطبيقات التقليدية.

3- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات :

إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية .

إن التعلم الحقيقي هو الذي لا يقتصر على المعارف فقط، إنما هو معارف وكفاءات معا ، فلا يعقل أن نستهدف المعرفة ، فنقدمها للتلميذ دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها دلالة واقعية لدى التلاميذ . ونحن بهذا لا نقصد أبدا أن نتخلى عن المعارف، التي تعد الموارد الضرورية للمتعلم، إنما نريد أن ننتج فردا ذا كفاءات أيضا.

ويمكن أن نلخص أهم الأسباب أو التحديات التي أدت إلى اختيار هذه المقاربة وهي كما يلي :

- اختيار لمواكبة التغيرات الحاصلة في العالم.
- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم.
- تطوير بيداغوجيا الأهداف .
- تجاوز الطرح السلوكي المجزئ للفعل التعليمي التعلمي.
- التركيز على السيرورة أكثر من المنتوج.
- تجنيد المعارف النظرية وتحويلها إلى معرفة ذهنية .
- تمكين المتعلمين من بناء المعرفة بالشكل الأمثل .
- تحقيق الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.
- جعل التقويم ملازما للفعل .
- اعتبار المعرفة وسيلة وأداة وظيفية حتى خارج المدرسة.
- إعداد مناهج فعالة وقابلة للتنفيذ .
- المؤسسة التربوية فضاء للاكتشاف والبحث والتفكير والتقويم.

4- المقاربة :

1- مفهوم المقاربة :

–حسب عبد الكريم غريب وآخرون (1994،ص25) فان معجم علوم التربية يعرف المقاربة أنها: "كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه ، وترتبط كل مقاربة بإستراتيجية للعمل .

– والمقاربة حسب Larousse تعني :

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.
- مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين .
- الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج والقرب من الشيء ".

وعموما المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو حل مشكل أو تحقيق غاية ، وهي تتضمن مجموعة من المبادئ ، وتصور ذهني ، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية.

وترتكز المقاربة على أربعة جوانب هي :

– **الجانب الاستراتيجي :**

ويشير هذا الجانب إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والسلوكية والوجدانية للمتعلم .

– **الجانب التكتيكي :**

ويعبر هذا الجانب عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجيته

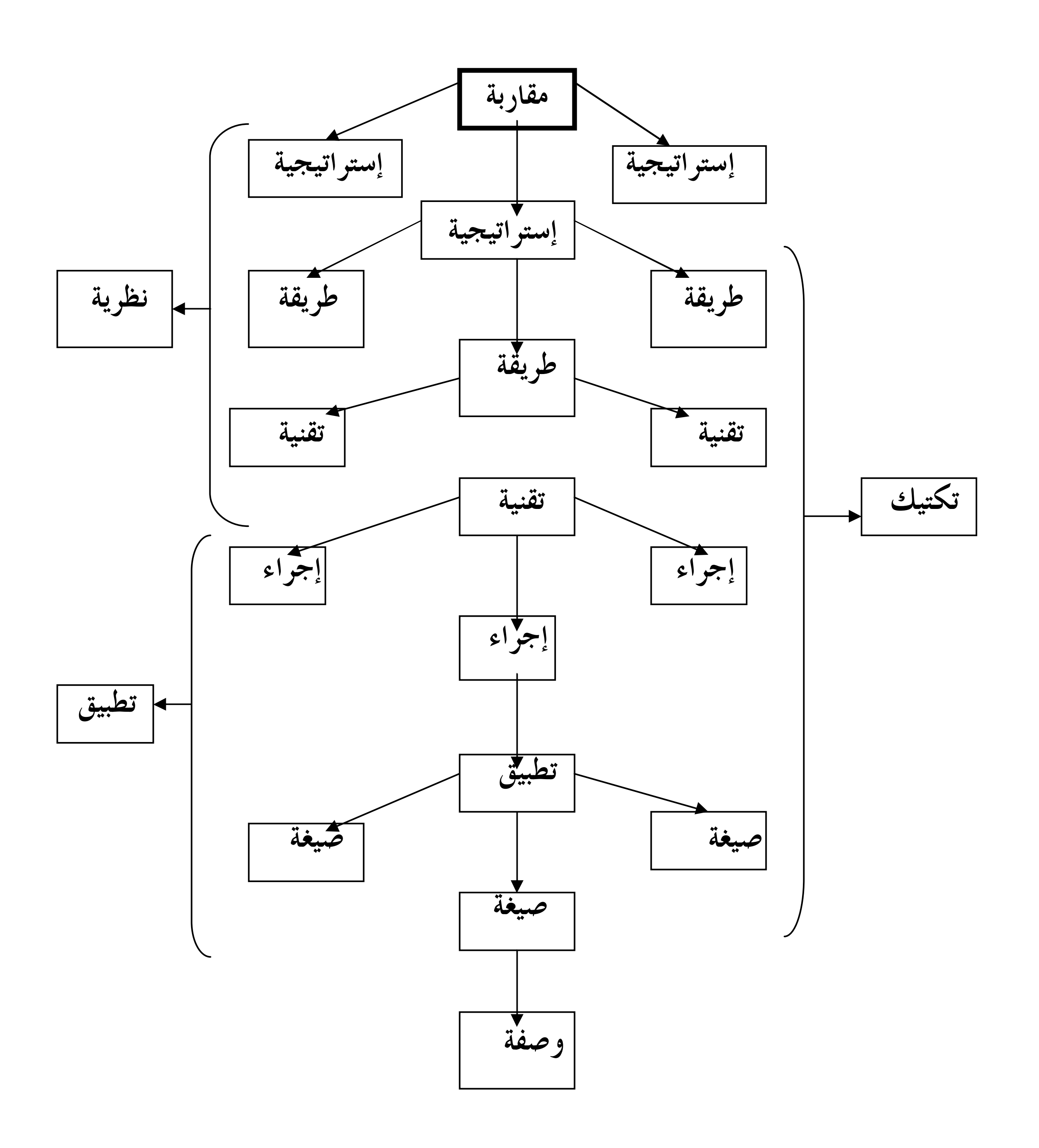
– **الجانب النظري :**

ويمثل هذا الجانب الفكر والمنطق والعقل ليتم تحديد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها.

– **الجانب التطبيقي :**

ويمثل هذا الجانب كل الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ إستراتيجية المقاربة.

ويمكن توضيح هذه الجوانب كما يلي :



الشكل(22): إستراتيجية المقاربة.

5- المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات

لا يمكن تداول مفهوم معين في غياب مفاهيم أخرى لأن المفاهيم العلمية ترتبط فيما بينها في كل الاتجاهات مشكلة شبكة مفاهيمية ؛ وانطلاقا من ذلك لا يمكن الخوض في مجال المقاربة بالكفاءات دون الإحاطة بالمفاهيم الأساسية المتعلقة بها وعلاقتها بيداغوجية الأهداف والإدماج ولذا سنحاول التعرض لأبرز هذه المفاهيم التي نستعملها في حصصنا في إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

ومن أبرز المفاهيم الأساسية ما يلي :

- **الهدف الإدماجي الختامي** : هو ملمح التخرج.
- **الكفاءة المرحلية** : هي الكفاءة الوسيطة للمحتويات و الأنشطة التي ينبغي ممارستها بالوضعيات .
- **الكفاءة الختامية:** يشير لفظ الختامي إلى حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات المرحلية المرافقة لها .
- **الكفاءة المستعرضة:** هي الكفاءة التي تتحقق عبر مواد مختلفة .
- **الإدماج:** هو ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض لأنّ إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوّناتها بشكل إدماجي
- **الموارد:** هي مجموعة من المعارف الذاتية والمكتسبة المتداخلة فيما بينها والمستحكمة والمنسجمة والمنصهرة والمندمجة (معرفة, مهارات, قيم, مواقف, خبرة) .
- **الموارد الداخلية:** تمثل مجموع ما يمتلكه المتعلم من القدرات العقلية العامة والتصوّرات والميول والاتجاهات والمهارات الحركية وعلاقتها بالمعرفة وبثقافة وسطه .
- **الموارد الخارجية** : وتشمل المعطيات والوثائق والأدوات والوسائل التي يكون الفرد بحاجة إليها لممارسة الكفاءة .
- **المعرفة** : هي الإلمام بالموارد .
- **المعرفة السلوكية** : هي اكتساب الميول والاتجاهات .
- **السّياق:** هو وضعية المتعلم.
- **التّعبئة:** فعل إشعاعي لطاقة الفرد قصد استدعاء واستحضار موارد الفرد المختلفة لأجل توظيفها في إنجاز مهمة (حلّ وضعية مشكلة) .
- **البناء** : تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف .

– **الإثارة:** هي أن تأخذ اهتمامات التلاميذ بعين الاعتبار كأن تنطلق من تصوراتهم ومعارفهم القبلية و من أخطائهم لتوظيفها في اكتساب موارد جديدة.

– **التجنيد:** هو تسخير المكتسبات المعرفية و المعرفية الفعلية و المعرفية السلوكية بشكل

مدمج لمواجهة المواقف و التصرف إزائها بعقلانية.

– **الملاءمة** : الوجاهة.

– **الترابط** : هو العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم و التعلم.

–**التّطبيق** : يسمح للمتعلم بالتّصرّف كما يسمح له بممارسة الكفاءة بغرض التّحكّم فيها

– **الوضعيات المترادفة (المتشابهة أو المتكافئة)** : هي وضعيات ذات معامل صعوبة واحدة بتمفصلات وتفاصيل مختلفة تمارس فيها الكفاءة وتؤكد لنا تملّكها وتتطلّب هذه الوضعيات نفس الكفاءة لحلّها .

– **الوضعية المركّبة** : تمثّل المشكل أو العائق الذي يعترض التلميذ والذي يتطلب منه استخدام كلّ أشكال المعارف لبلوغ الحلّ .

– **الدّلالة** : أن يكون الغرض من النّشاط واضحا ومفهوما لدى المتعلمين .

– **الوضعية الإدماجية** : هي وضعية مركبة ذات دلالة ومعنى يتم فيها دمج الموارد .

– **التقويم** : قياس مدى اكتساب المتعلم للموارد وحسن توظيفها وتحكّمه في الكفاءة .

– **السلامة** : هي توظيف أدوات المادة .

– **الانسجام** : ترتيب العناصر والربط بينها باستخدام الروابط (حروف الجرّ , الضمائر)

– **الإتقان** : هو الأصالة و الابتكار (تقديم ورقة نظيفة , خطّ واضح , الخلوّ من التشطيب)

– **الهدف التعلّمي:** هو ممارسة قدرة على محتوى معين، يعتبر موضوع تعلم.

– **المعارف** : وتتمثل بالنسبة لمادة ما، في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

– **التجنيد :** هو عملية تشغيل مجموعة من الموارد من أجل معالجة ناجعة لوضعية ما، والكفاءة الحقيقية هي تلك التي تكون نتيجة لتجنيد الموارد من أجل مواجهة وضعية تستدعي ذلك. وتعتبر الموارد جملة المكتسبات المعرفية والوجدانية والسلوكية.

– **المعالجة:** جهاز بيداغوجي يعمل على تجاوز خلل ما في تعلّم المتعلّم أو جماعة من المتعلّمين .

6- تعريف المقاربة بالكفاءات :

شعارها : لا نتعلم بالضرورة لنعرف ولكن نتعلم خاصة لنتصرف .

مبدؤها : حسب Meirieu : أتعلم كيف أتعلم .

- حسب وزارة التربية الوطنية (2003 ،ص14) فان Perrenoud. P, (1998) يرى أن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها , واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف ".
- وحسب الربيع بوفامة (2002 ، ص50) فان المقاربة بالكفاءات : " هي احد تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف ، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم ، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة ، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة ، معرفية ، نفسية وحركية".

إذن المقاربة بالكفاءات:

هي طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المعلم من إعداد دروسه بشكل فعال , فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم ،فهي تخاطب المتعلم في الجوانب الكلية لشخصيته ، وتسمح له بتوظيف مكتسباته التعليمية ومعارفه في وضعيات جديدة ليحقق الكفاءة المطلوبة والوصول إلى درجة من الإتقان والمهارة . كما تجعل من المتعلم- حسب إبراهيم قاسمي (2004،ص05) :"محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها"، فهي تصور بنائي للتعلمات تسمح للمتعلم بإعطاء معنى للمعارف التي يدرسها ، وتكون هذه المعارف والإجراءات حاضرة للتوظيف عند الحاجة ، كما تسمح للمعلم بتطوير ممارساته وفق ما تتطلبه هذه البيداغوجية ، وذلك من خلال اهتمامه أكثر بالتلميذ ، كيف يتعلم ؟ كيف يسير أخطائه ؟ وكيف يقيمه ؟ دون إهمال الاهتمام بالمعارف .

7- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات :

1- **مبادئ المقاربة بالكفاءات :**

– **البناء** :حيث يتم :

- استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة.
- ربطها بالمكتسبات الجديدة.
- تخزينها في الذاكرة .

– **التطبيق** : أي ضرورة الممارسة والتمرن من اجل التمكن .

– **التكرار** : تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات من اجل الوصول الى اكتساب معمق للكفاءات .

– **الترابط** : أي المزاوجة بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءة .

– **الإدماج** : ويسمح بممارسة الكفاءة عندما تكون مقرونة بكفاءة اخرى ، حتى يدرك المتعلم الغرض من تعلمه .

2- أسس المقاربة بالكفاءات :

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي ،

- الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية .
- تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف ، وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.
- تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستماع .
- عدم تجزئة الفعل التعليمي التعلمي ، بل ترافقه باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها .
- تمكن من اكتساب عادات جديدة ، ومهارات مختلفة ، مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته .
- تستجيب للتغيرات الحاصلة في المجتمع ، وإنتاج مواطن ماهر ، كفء .
- ويضيف لخضر زروق (2003 ، ص73) :"إعطاء دلالة للتعلمات بتكوين سياقات دلالية قريبة للواقع المعيش ".

8- استراتيجيات التعلم وفق المقاربة بالكفاءات :

1- تخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات :

يتمثل التخطيط السنوي للتعلّمات وفق المقاربة بالكفاءات أساسا في :

– تحديد الكفاءات الختامية التي يجب أن يتحكم فيها التلميذ في نهاية السنة الدراسية.

– تنظيم التعلّمات المتعلقة بالمعارف و المهارات و السلوكات الضرورية لممارسة هذه الكفاءات الختامية.

– توزيع المقررات الإدماجية على مدار السنة .

– تنظيم التعلّمات الظرفية بين مقررين إدماجيين .

2- ركائز التعلم وفق المقاربة بالكفاءات :

يمكن تحديد الركائز التي تقوم عليها عملية التعلم وفق المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية:

– تحديد الكفاءة الختامية.

– تحديد المعارف التي تتطلبها الكفاءة الختامية المراد تحقيقها.

– تحديد التعلّمات المراد دمجها .

– تصور الصعوبات المتوقع حدوثها، و التفكير في طبيعة المساعدة التي من شأنها دعم المتعلم بها.

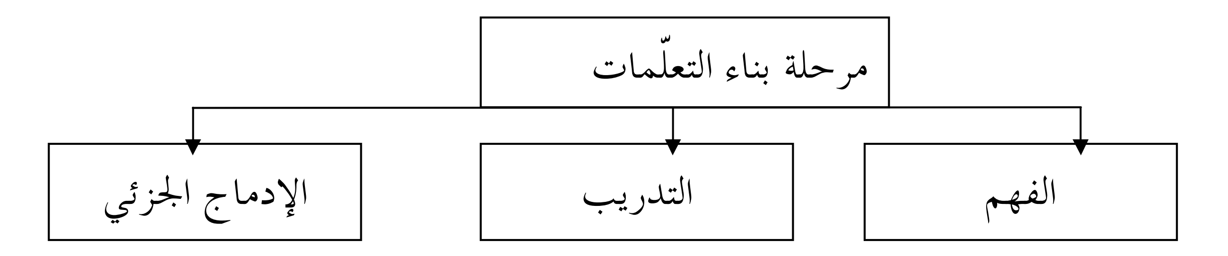
– تحديد كيفية تنفيذ النشاط مع الحرص على جعل المتعلم في قلب هذا النشاط .

– تحديد التدخلات التقويمية : (تشخيصية ـــ تكوينية ـــ نهائية) .

3- مراحل تخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات :

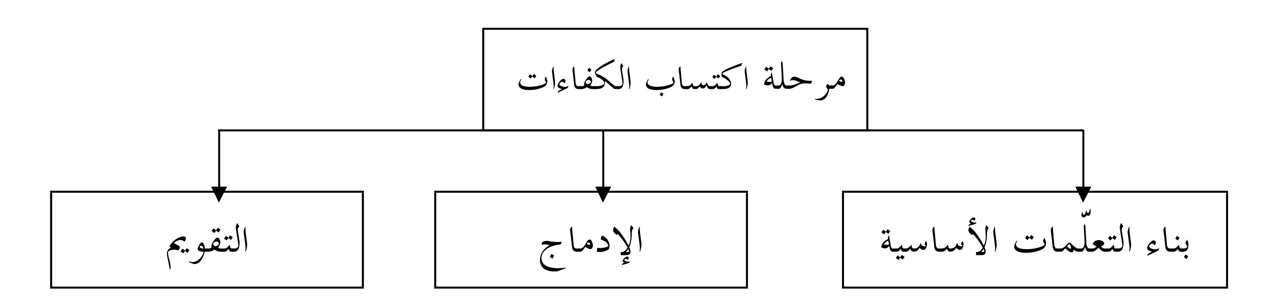
من خلال الإطلاع على الركائز التي يقوم عليها تخطيط التعلم و فق المقاربة بالكفاءات يمكن تحديد مرحلتين أساسيتين يجب احترامها عند تخطيط التعلّمات وفق المقاربة بالكفاءات وهما :

1- مرحلة بناء التعلّمات الأساسية :



الشكل (23) : مرحلة بناء التعلّمات الأساسية .

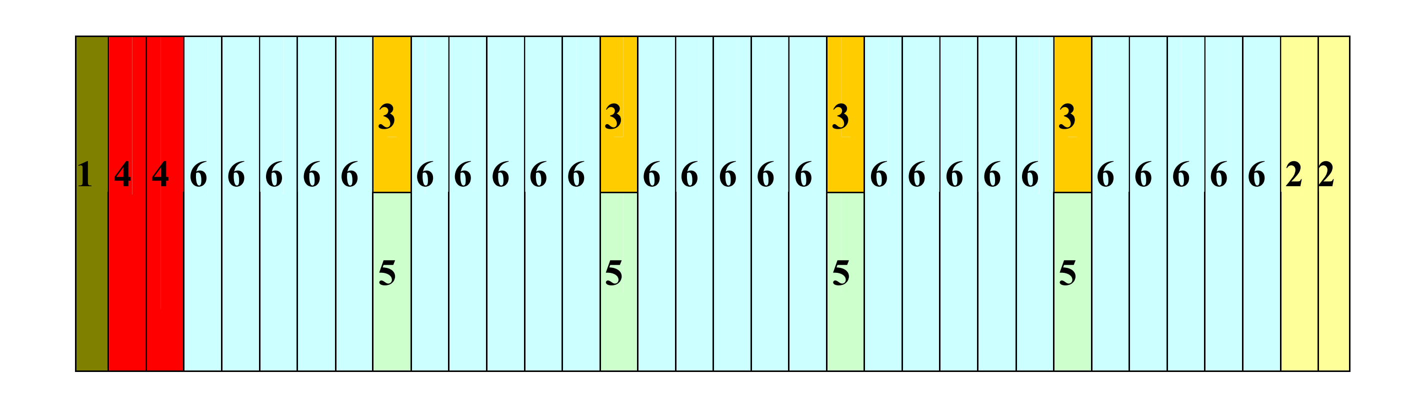
2- مرحلة اكتساب الكفاءات :



الشكل (24): مراحل اكتساب الكفاءات.

4- مخطط نموذجي لتخطيط التعلم وفق المقاربة بالكفاءات:

الرسم التالي يبين الخطة :



1 تقويم نهائي. 4 الإدماج لنهاية السنة

2 تقويم تشخيصي لبداية السنة . 5 مقررات الإدماج الوسيطة .

3 تقويمات تكوينية وسيطة . 6 تعلّمات ظرفية .

يمكن شرح المخطط السابق كما يلي :

- 1 تخصيص فترة للتقويم النهائي(التقويم ألإشهادي) .

- 2 إن أمكن ، تحديد فترة في بداية السنة للتأكد من اكتساب الكفاءات الختامية و الهدف الإدماجي للسنة الفارطة ،و لمعالجة الثغرات الرئيسة (تقويم تشخيصي لتوجيه التعلّمات) .

- 3 تخصيص فترة للتقويمات التكوينية الوسيطة ، من 2 إلى 3 أيام و أثناء مقررات الإدماج) .

- 4 تخصيص فترة (من أسبوع إلى أسبوعين) في نهاية السنة لتطوير الوضعيات التي تعكس الكفاءات الختامية للسنة ، أو الهدف الختامي الإدماجي للطور (عندما تكون في نهاية الطور) .

- 5 يخصص كذلك أسبوع في كل 5 أسابيع لمقررات الإدماج ، إذ أن الكفاءات تتطور بالخصوص في أثناء هذه المقررات .

يتناول التلميذ أثناء هذه الأسابيع ثلاث وضعيات لكل كفاءة ختامية :

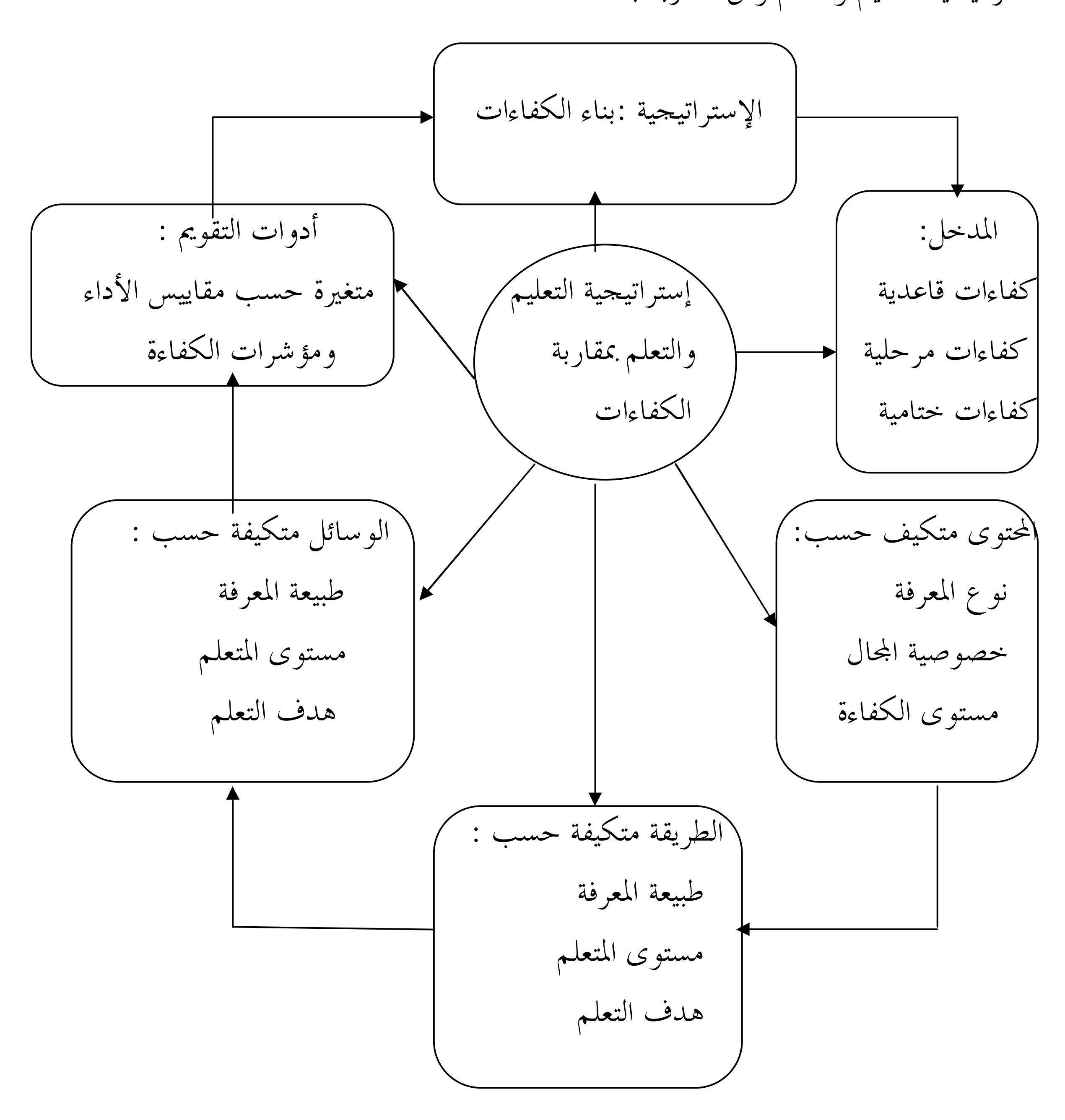
- واحدة للتدرب ، حيث يمكنه أن يحلها ضمن فوج صغير (3 تلاميذ) .

- واحدة تكون بمثابة تقويم تكويني ، حيث يقوم بحلها بمفرده .

- واحدة تكون للمعالجة أو للتقوية ، حيث يقوم بحلها كذلك فرديا .

- **6** توزيع مجموعة التعلّمات الظرفية (المعارف و المهارات و السلوكات و الكفاءات) في باقي الفترات .

حسب رمضان أرزيل و محمد حسونات (2002 ، ص257). "يمكن تقديم هذا النموذج الذي يوضح استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات":



الشكل (25): إستراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

9- المقاربة بالكفاءات و بيداغوجية الإدماج :

من خلال هذا العنصر سنحاول بإيجاز التطرق إلى بيداغوجية الإدماج ، وهي من الطرائق النشطة التي تساعد المتعلم أن يتعلم بنفسه ، وتفعل دوره ايجابيا في أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها .

الكفاءة كما قلنا هي قدرة المتعلم على تجنيد وإدماج قدراته ومعارفه في وضعية إدماجية معينة .

إن إدماج وتجنيد المتعلم لقدراته ومعارفه تمكنه من اكتساب كفاءة هي نتاج تعامله مع هذه الوضعية أو غيرها.

فالإدماج كما ذكرنا يعني الربط بين المواضيع الدراسية ومحاولة استثماره في وضعية ذات معنى ، وللإدماج أهمية كبيرة خاصة في إبراز الجانب النفعي للتعلمات المنعزلة .

وحسب Xavier. R (2004)[23] فان الإدماج يتم وفق الأساليب التالية :

1- **الإدماج داخل المادة الواحدة** : ويتضمن هذا الأسلوب النماذج التالية :

– **نموذج التجزئة:** وتقدم فيه المادة بشكل غير مستمر.

– **نموذج الاتصال:** ويتم فيه الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.

– **نموذج الدمج:** ويتم فيه استغلال أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.

2- **الإدماج عبر مواد متعددة** : ويتضمن هذا الأسلوب النماذج التالية :

– **نموذج التسلسل:** وفي هذا النموذج يتم معالجة الميادين بصفة منفصلة، والمحتوى بشكل تعاقبي.

– **نموذج التداخل:** وفيه تبرز المفاهيم والمواقف والمهارات المشتركة بين مادتين.

– **نموذج المخطط المفاهيمي** : وفيه يتم استغلال نفس الموضع في مختلف المواد .

– **نموذج الخيط الموصل:** ويقود إلى ظهور المهارات الأساسية التي تخص كل المواد

– **النموذج المندمج:** وفيه تتمحور المواضيع المشتركة بين المواد حول مفاهيم تتداخل فيما بينها.

3- **التركيز على المتعلم** : ويتضمن هذا الأسلوب النموذجين التاليين :

– **نموذج الانغماس** : حيث يقوم المتعلم بفحص وغربلة المحتوى ، بما يلبي حاجاته وكفاءاته ، دون تدخل المعلم إلا نادرا .

---

[23] Xavier. R, (2004),une pédagogie de l'intégration , de boeck université, 2eme éd , bruxelles,in:
فريد حاجي (2005)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.

– **نموذج التشابك** : حيث يقدم منهجا متعدد الأبعاد ، وهنا يكون المتعلم مسؤولا عن إدماج معارفه .

انه من خلال بيداغوجيا الإدماج فان المتعلم يستطيع تأسيس روابط بين مختلف المواد من جهة ، وربط هذه المواد بخبراته وكفاءاته وواقعه من جهة أخرى .

ولعل ابرز ما يكون عليه المتعلم :

- يعطي معنى لتعلماته ، ويحاول تطبيقها في وضعيات ملموسة قد يصادفها .
- يتمكن من التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي .
- يتمرن على استعمال وتوظيف معارفه في وضعيات مختلفة .
- يعمل على إقامة روابط بين مختلف الأفكار التي اكتسبها واستغلالها وتجنيدها .

10- المقاربة بالكفاءات وأسلوب حل المشكلات :

1- مفهوم أسلوب حل المشكلات :

-يعرفها محمد محمود الحيلة (1999، ص388): "المشكلة هي موقف أو وضع يصعب تحقيقه، له أهداف، ولكن ما يعيق تحقيقها أي أن المشكلة موقف يحتاج إلى حل ".

- المشكلة كما يقول جون ديوي[24] هي :" حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثا أو عملا يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى حل".

- أما أسلوب حل المشكلات، فيقول عطية خليل حمودة (2008 ،ص47) : "هو طريقة يتم فيها استثارة المتعلم ، حيث يوضع في مواجهة تحديات تتطلب الحل" .

- وحسب جابر عبد الحميد جابر (1999، ص135) فان:" هذا النوع من التعليم يتألف من عرض مواقف مشكلة على التلاميذ ذات معنى وأصيلة يمكن أن تكون نقطة انطلاق للبحث والاستقصاء ".

فأسلوب حل المشكلات هو أسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طرق إثارة مشكلة تدفع المتعلم إلى التفكير والتأمل، والبحث والعمل للتوصل إلى حل لتلك المشكلة.

فهي طريقة تضع المتعلم وجها لوجه أمام مشكلة وتحثه على دراستها وتدفعه إلى الإلمام بها عن طرق البحث والتنقيب، وجمع المعلومات المتصلة بها.

[24] عبدالعزيز صالح (1956) ، التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، القاهرة ، ط1 ، في : عطية خليل حمودة (2008)، أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، ط1، عمان ، الأردن .

2- الأسس التي يقوم عليها أسلوب حل المشكلات :

حسب عطية خليل حمودة (2008 ،ص57) فان جون ديوي حدد أسسا يقوم عليها أسلوب حل المشكلات وهي :

- أن يجد المتعلم نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منها مشكلة تكون حافزا إلى التفكير .
- أن تكون المشكلات التي يتعرض لها المتعلم تسمح له من استخدام مكتسباته السابقة لمعالجتها .
- أن تكون الظروف المدرسية للمتعلم، تشجعه على التعلم بمعنى تساعده على الابتكار والاكتشاف لا على تكديس المعلومات.
- أن يتماشى هذا الأسلوب مع طبيعة عملية التعلم ، أي يوجد للمتعلم هدف يسعى الى تحقيقه .

3- مميزات استخدام أسلوب حل المشكلات:

يتميز أسلوب حل المشكلات بعدة مميزات نذكر منها:

- يجعل المتعلم يعتمد على نفسه في سعيه لاكتساب المعرفة، وينمي لديه البحث والتقصي وعدم الاقتصار على المعلم فقط.
- يجعل من المتعلم عنصرا ايجابيا في اكتساب المعرفة ، وتدربه على كيفية التفكير بأسلوب علمي .
- يثير حوافز المتعلمين لمادة أو موضوع معين ، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم .
- يعد المتعلم للحياة ، فهذا الأسلوب ينسجم مع طبيعة الحياة .

4- خطوات التعلم بأسلوب حل المشكلات :

هناك نماذج عديدة وخطوات لحل المشكلات تختلف من معلم لآخر، ولعل الخطوات المتفق عليها هي:

- خطوة الإحساس بالمشكلة :

ويتم فيها تحديد الهدف الرئيس، على شكل نتاج متوقع من المتعلمين، أي على المتعلم أن يدرك ما يريد، وان يعرف ما يعيقه حتى يصل إلى الإحساس بالمشكلة، والهدف من هذه الخطوة هو:

- مساعدة المتعلمين على تحديد المشكلة وصياغتها.
- مساعدتهم على إيجاد الكلمات المفتاحية في المشكلة
- السماح لهم بمناقشة مشكلات قابلة للدراسة .

- خطوة تحديد المشكلة وصياغتها :

- حسب حسن حسين زيتون (2003، ص346) يقوم المتعلم في هذه الخطوة: " بوصف طبيعة

المشكلة والتعبير عنها ، وعن عناصرها وحدودها، "ويكون تحديدها في صيغة سؤال إجرائي قابل للبحث عن الحل ".

- خطوة جمع المعلومات :

ويتم البحث عن الحل باقتراح الفروض الممكنة، ولذلك يقوم بتحليل المشكلة وجمع المعلومات.

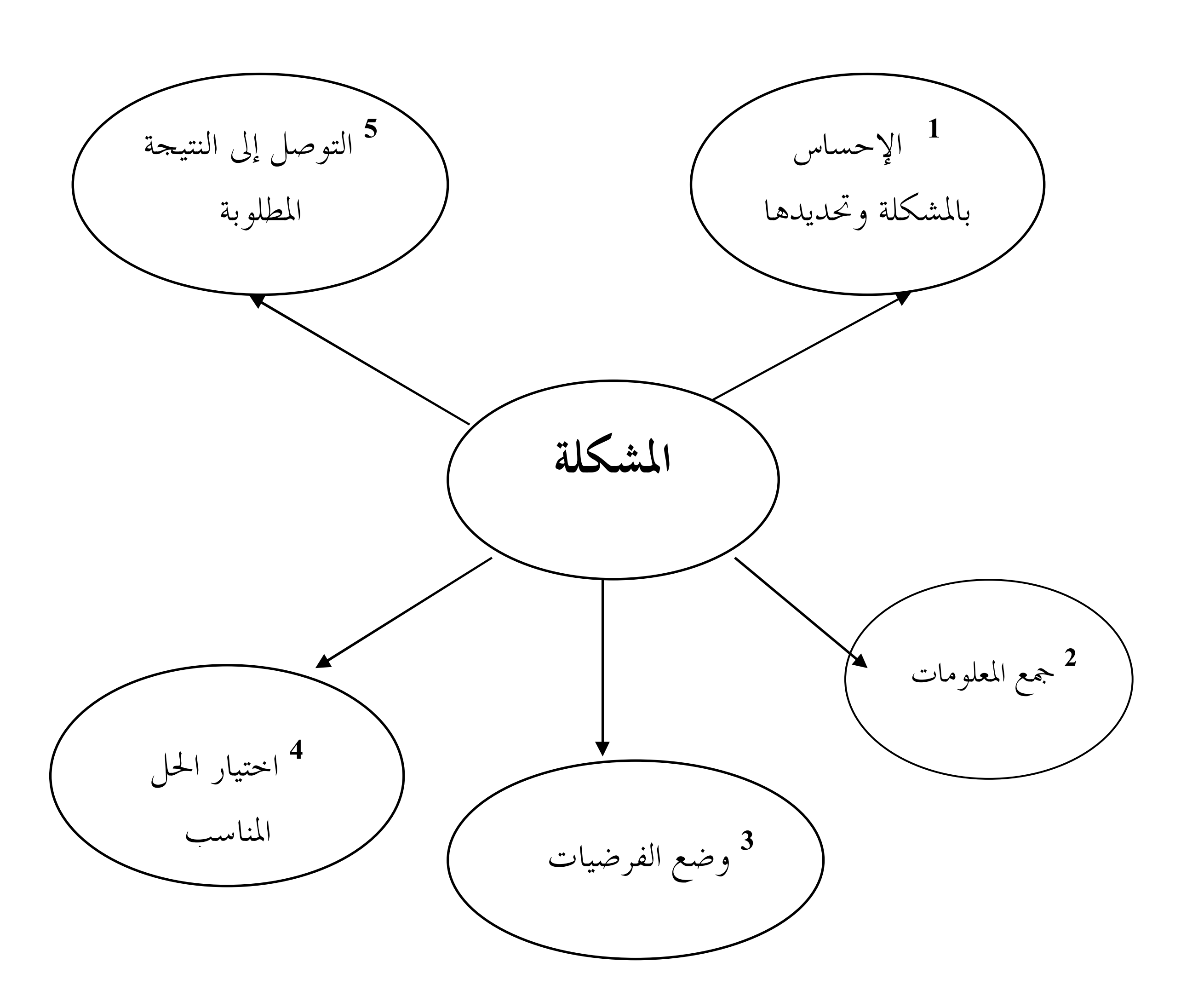
- خطوة اختيار الحل المناسب:

من بين الحلول المقترحة ، يقوم المتعلم باختيار الحل المناسب .

- خطوة تنفيذ الحل واختبار صحته :

وهنا يقوم المتعلم بالتطبيق العملي للحل، وملاحظة كل التغيرات التي تحدث.

ويمكن أن نلخص هذه الخطوات كما يلي:



الشكل (26): خطوات حل مشكلة.

ثالثا : تقويم الكفاءات :

1- مفهوم تقويم الكفاءة:

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها إلى أن يلتف حولها فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده . ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف التلميذ أو الأستاذ ،كما لا يتروي في خانة التركيز على التلميذ كإعطاء علامة له ، ولا يحدد بزمن معين من حصة الدرس ولا بموقف معين منها . بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم ، ويكون أحيانا نتاج إفرازات تقتضيها طبيعة العملية نفسها كأن يلاحظ المعلم في ملامح وجه التلميذ نوع من الحيرة والتساؤل التي لم تتبلور بعد في ذهنه وغير المعلن عنها من قبله تصريحا أو تلميحا .

فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، و المبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجرى هذا التقويم في سياق معين بمعـــــــنى:

- أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم .
- أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان و أن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ أي المعارف و المعارف الفعلية (المهارات) و المعارف السلوكية،
- أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (الملاحظة ، المقابلة ، تحليل النتائج ...الخ.
- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط.
- أن يساهم في إنماء الكفاءة .
- أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة، يطلع عليها التلاميذ.

- حسب حاجي فريد (2005 ، ص65) فان تقويم الكفاءات هو :" هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار" .

فهو عملية يتم من خلالها إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.

فتقويم الكفاءة من خلال هذا هو تقويم لقدرة المتعلم على انجاز نشاط أو أداء معين .

2- مكانة التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات :

يعتبر التقويم في بيداغوجية الكفاءات جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها ، فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده . ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف المتعلم أو المعلم ، كما انه لا يركز فقط على إعطاء علامة للتلميذ فقط ، ولا يحدد بزمن معين ولا بموقف معين كذلك ، بل هو جزء من الممارسات التي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم ، كما انه يسمح بتسجيل ما إذا كان هذا الأخير قد اكتسب الكفاءة المنشودة أم هو في طريق اكتسابها أم انه لم يكتسبها أصلا ، فتقدم له المساعدة الضرورية ، ويتم في اغلب الأحيان من خلال وضعيات متنوعة وقريبة من واقعه ، حتى تجلب اهتمامه ورغبته في التعلم .

وحسب وزارة التربية الوطنية (2005 ، ص10) فان :" التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي التعلمي وهي :

- اكتساب المعارف.
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات.
- تطوير الاستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

3- متطلبات تقويم الكفاءات:

هناك عدة متطلبات ينبغي على المعلم التعرف عليها لتقويم الكفاءات من بينها:

- يتطلب تقويم الكفاءات التعرف على الأهداف العامة وتحديدها .
- يتطلب تقويم الكفاءات اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد مدى قدرة المتعلم على انجاز عمليات معقدة .
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد المهمات والأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك المتعلم للكفاءة المطلوبة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد الكيفيات التي يستخدمها التلميذ ليعبر عن اكتسابه للكفاءة المطلوبة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد محكات لجودة وإتقان العمل المنجز من طرف المتعلم .

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في المعلم حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه، نذكر منها:

- **مهارة صياغة الأسئلة**: وهي من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، فيجب أن يكون السؤال واضحا وغير معقد ومفهوم.
- **مهارة الملاحظة** : حيث يلاحظ المتعلم ملاحظة علمية ، من حيث طريقة عمله ، كيفية تعلمه ، كيفية انجازه ، نتائجه ..الخ .
- **مهارة الحوار البيداغوجي** :هنا الكثير من المتعلمين من لا يستطيعون التعبير عن نقائصهم ، فعن طريق الحوار يسمح لهم بالتساؤل والتعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلمهم .
- **مهارة تحليل النتائج وتفسيرها** : وهنا يحدد المعايير والمؤشرات التي يلجا إليها عند إصدار أحكامه على نتائج تلاميذه .

4- خصائص التقويم المركز على الكفاءات :

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها ، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي ، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا ذكر العناصر التالية:

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية
- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.
- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.
- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر (الفصل بين المستويات) ، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية (مراعاة مستوى الكفاءة).
- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.
- تقويم يؤدي إلى معرفة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.
- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا ، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التعليم .
- تقويم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق وبالتالي

لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية.

- لا يقوم المعلم التلاميذ بمقارنتهم مع بعضهم البعض ، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

-و للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل تلميذ ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم واستمراريته عن طريق بناء المعرفة.

5- أهداف التقويم في بيداغوجية الكفاءات :

يسعى التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف ، احدها أهداف دافعية وأخرى تصحيحية .

- **الهدف الدافعي** : يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التكويني والنهائي في العناصر التالية :

- تنمية أداء المتعلم .
- تنمية مستوى كفاءة المتعلم .
- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل .
- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيد .
- التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي

- **الهدف التصحيحي** : يمكن تحديده من خلال نمطي التقويم التشخيصي والتكويني في العناصر التالية :

- تعديل الأداء الرديء للمتعلم .
- إزالة الأخطاء وتصحيحها .
- تشخيص صعوبات تعلم المتعلم .

6- شبكات تقويم الكفاءات :

قبل التطرق إلى شبكات تقويم الكفاءات ، لابد من التعرض إلى مصطلحين ثابتين عند إعداد شبكة التقويم وهما : المعايير والمؤشرات .

1- **المعيار** :

– حسب مجموعة المصطلحات العلمية والفنية (1969 ، ص59) "المعيار هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها ".

– وحسب (Scallon.G,(1988,P187 :" جاء في (le petit Robert) أن المعيار يعني :

خاصية ، دلالة تسمح بتمييز شيء ، أو مفهوم ، لإعطائه حكما تقييميا .

– وهو كذلك : قاعدة لاتخاذ حكم".

إذن المعيار مبدأ نعود إليه لاتخاذ حكم أو تقدير بشان شيء ذي قيمة . فهو وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه (أي الكفاءة). كما انه صفة منتظرة من هذا العمل.

ينبغي أن تكون هذه المعايير:

- **وجيهة:** يعني أنها تقوّم فعلا الكفاءة المستهدفة.
- **قليلة:** لتحقيق الإنصاف ولتسهيل التصحيح.
- **مستقلة:** قصد عدم تقويم نفس الشيء مرتين (ومنه عدم معاقبة التلميذ مرتين الخطأ المرتكب نفسه).
- **متّزنة:** لإعطاء أهمية أكثر لبعض المعايير بالنسبة إلى المعايير الأخرى.

وتعتمد المعايير لتقويم الكفاءة. وتُسْتَعَمَلُ المعايير ذاتُها لتقويم عائلة الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما، كما يجب أن تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة، وهو ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة من قبل التلميذ.

– "ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير حسب لبنى بن سي مسعود (2008 ، ص116) :

- **معايير الحد الأدنى** : وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم .
- معايير الإتقان: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة".

كما يمكن تصنيف معايير التقويم إلى الأنواع الرئيسية التالية:

– معايير جماعية المرجع:

وتهتم بتقويم أداء التلاميذ في وضعية ما في ضوء أداء أفراد آخرين في الوضعية ذاتها .

– معايير محكية المرجع :

ويستخدم لتحديد مستوى المتعلم بالنسبة لمحك ثابت بمعنى تقويم المتعلم وإنجازاته دون مقارنته بنسبة تحصيله بزملائه .

- **معايير فردية المرجع :**

ويقوم أساساً على تقويم المتعلم في مواقف متباعدة لقياس التغير الذي يحدث في بعض خصائصه ومدى تقدمه من بداية التعلم إلى الوقت الحالي .

أهمية المعايير :

تعتبر المعايير المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة معينة , فهي بمثابة عقد اجتماعي حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها.

ويمكن إبراز أهمية المعايير في النقاط التالية :

- وضع مستويات معيارية متوقعة لأداء المتعلم .
- توفير سبل للمعلم قصد مراقبة المتعلم باعتباره المقصود بعملية التقويم .
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير .
- تمكين المعلم من تحديد مستوى تحصيل تلاميذه .

التخطيط لتعلم التلاميذ مستقبلا .

2- **المؤشر :**

مؤشر الكفاءة هو الأداء المعرفي والسلوكي الذي يمكننا بواسطته معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة ، أو إبراز مقدار التغيير الذي طرأ على مستوى الأداء المتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس . وهو بهذا يتعدى الهدف الإجرائي المتعلق بتسهيل عملية القياس ، إلى القياس المستمر المتعلق بمستوى الأداء. كما يوفّر للمصحّح بيانات عن درجة تحقّق المعيار.

التمييز بين المعايير والمؤشرات :

المؤشرات هي أجراة للمعايير ، فهي تمثل علامة لها حتى يمكن ملاحظتها ، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة .

3- شبكات التقويم :

1- شبكات التقويم الفردية :

يتم التقويم الذاتي بالاعتماد على شبكات تقويم فردية ، مما يسمح للمتعلم من تقويم أدائه وقدراته بنفسه ، فيستطيع رصد جوانب الضعف فيه ، ويعد هذا التقويم مهم جدا لأنه لا يؤثر في نجاح او رسوب المتعلم ، بل يدل على مدى اكتسابه للكفاءات والمعارف التي تعلمها .

2- شبكات التقويم الجماعية :

وتعد لتقويم مدى اكتساب المتعلم الكفاءات المطلوبة سواء كفاءات نوعية أو مستعرضة، ولا بد من مراعاة المبادئ التالية :

- **مبدأ الشمولية :** يتيح هذا المبدأ إمكانية قياس مدى اكتساب المتعلم للكفاءات المدرجة في المادة الدراسية .
- **مبدأ التدرج :** أن تكون الأسئلة متدرجة حسب منطق المادة أي من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب .
- **مبدأ التكامل :** أن تتكامل أسئلة المادة فيما بينها.
- **الصدق :** أن تتضمن الشبكات الجماعية الأهداف التي يتم تقويمها .
- **مرفقة بسلم تنقيط :** أي توزيع النقاط و إعطاء كل سؤال النقطة المناسبة له.
- **مرفقة بإجابة نموذجية :** حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة .

ومن خلال الوضعية الإدماجية التالية سيتضح لنا أكثر مفهوم كل من المعيار والمؤشر وكذا شبكة التصحيح :

وضعية الإدماجية:

يمثل الجدول التالي المسافات (بالكيلومترات) عن طريق البرّ بين بعض المدن الجزائرية.

	الجزائر	**قسنطينة**	**الشلف**	**غرداية**	**وهران**
الجزائر		421	213	600	434
قسنطينة	421		549	848	770
الشلف	213	549		659	221
غرداية	600	848	659		740
وهران	434	770	221	740	

الجدول (08): المسافات بالكيلومترات.

1) يريد السيد رمضان، ممثل لمؤسسة توزيع أدوات اليكترونية، الانتقال من الجزائر إلى غرداية. لهذا، عليه أن يختار بين:

– أن يستعمل سيارته الخاصة التي تستهلك 10 لترات من البنزين في كلّ 100 كيلومتر.

– أو يستعمل سيارة أجرة، حيث يكون ثمن الكيلومتر الواحد هو 1,50 دينارا مع إضافة مبلغ ثابت قدره 200 دينار للأمتعة.

حاول أن تساعد السيد رمضان على اختيار وسيلة النقل الأقل تكلفة علما أن سعر اللتر الواحد من البنزين هو 20 دينارا.

2) نسمي x المسافة التي يقطعها السيد رمضان و y كلفة تنقله.

أ) اكتب y بدلالة x في كل من الاختيارين السابقين.

ب) ما هي المسافة التي تكون من أجلها كلفة تنقل السيد رمضان هي نفسها، سواء استعمل سيارته الخاصة أو سيارة أجرة؟

3) نسمي f الدالة التي ترفق المسافة x للتنقل بكلفة التنقل y في الاختيار الأول و g الدالة التي ترفق المسافة x بالكلفة y في الاختيار الثاني.

أ) مثل بيانيا كلا من الدالتين f و g . يؤخذ $1cm$ على محور الفواصل لتمثيل $100\,km$ و $1cm$ على محور التراتيب لتمثيل 100 دينار.

ب) استنتج من هذا التمثيل المسافات التي من أجلها تكون كلفة التنقل بالسيارة الخاصة أقل من كلفة التنقل بسيارة أجرة. برر إجابتك.

– شبكة التقويم :

المؤشرات		المعايير
– تعيين المسافة بين الجزائر وغرداية. – حساب كلفة التنقل في الاختيار الأول باستعمال الخوارزمية (العلاقة الرياضية) الملائمة. – حساب كلفة التنقل في الاختيار الثاني باستعمال الخوارزمية (العلاقة الرياضية) الملائمة. – تعيين الوسيلة أقل كلفة.	السؤال 1	

– تعين العلاقة الملائمة بين x و y في الحالة الأولى. – تعين العلاقة الملائمة بين x و y في الحالة الثانية. – تعيين معادلة ذات المجهول x. – حل المعادلة. – تعيين المسافة التي من أجلها تكون كلفة التنقل نفسها.	السؤال 2	التفسير السليم للوضعية (م 1)
– إنشاء المعلم المناسب. – استعمال الخوارزمية المناسبة (اختيار نقطتين) لتمثيل الدالة f. – استعمال الخوارزمية المناسبة (اختيار نقطتين) لتمثيل الدالة g. – تعيين المسافات. – تقديم تبرير انطلاقا من التمثيل البياني.	السؤال 3	
– حساب كلفة التنقل في الاختيار الأول صحيح حتى وإن كانت الخوارزمية المختارة ليست صحيحة. – حساب كلفة التنقل في الاختيار الثاني صحيح حتى وإن كانت الخوارزمية المختارة ليست صحيحة. – تعيين الوسيلة الأقل تكلفة حتى وإن كانت الكلفتان في كل من الاختيار الأول والاختيار الثاني غير صحيحتين.	السؤال 1	
– إيجاد علاقة بين x و y في الحالة الأولى صحيحة حتى وإن كانت الخوارزمية المختارة ليست صحيحة. – إيجاد علاقة بين x و y في الحالة الثانية صحيحة حتى وإن كانت الخوارزمية المختارة ليست صحيحة. – تعيين المعادلة الصحيحة حتى وإن كانت العلاقتان	السؤال 2	الاستعمال السليم للأدوات الرياضية (م 2)

المؤشرات		المعيار
بين x و y غير صحيحتين. – تعيين المسافة التي من أجلها تكون كلفة التنقل نفسها.		
– تمثيل الدالة f صحيح حتى وإن كانت هذه الدالة ليست صحيحة. – تمثيل الدالة g صحيح حتى وإن كانت هذه الدالة ليست صحيحة. – تعيين المسافات الصحيحة و حتى وإن كان تمثيلا الدالتين غير صحيحين. – تقديم تبرير صحيح حتى وإن كانت المسافات غير صحيحة.	السؤال 3	
– رتب مقدار النتائج (المسافات والكلفات) محترمة. – وحدات القياس (المسافة والكلفة) معطاة. – الأجوبة على الأسئلة المطروحة مصاغة بوضوح بعد إجراء الحسابات.		انسجام النتائج (م 3)
– الكتابة مقروءة. – لا يوجد شطب. – التمثيلات البيانية دقيقة. – النتائج النهائية ظاهرة بوضوح.		تقديم الورقة (م4)

الجدول (09) : شبكة التقويم .

– شبكة التصحيح:

	السؤال 1	**السؤال 2**	**السؤال 3**
م 1 4,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5
م 2 4,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشرين. – نقطتان إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر. 1,5
م 3 1,5	– نقطة واحدة إن وفق في مؤشر واحد. – نقطة ونصف إن وفق قي مؤشرين أو أكثر.		
م 4 1,5	– نقطة واحدة إن وفق مؤشرين ناجحين. – نقطة ونصف إن وفق في ثلاثة مؤشرات أو أكثر.		

الجدول (10) : شبكة التصحيح .

– حل مقترح :

1) بقراءة الجدول نجد أن المسافة بين الجزائر وغرداية هي $600\,km$.

حساب كلفة التنقل:

– في الاختيار الأول (استعمال السيارة الشخصية):

بما أن السيارة تستهلك 10 لترات من البترين في كل 100 كيلومتر و بما أن سعر اللتر الواحد من البترين هو 20 دينارا، فإن الكلفة هي: $20\times\frac{600\times 10}{100}$ أي 1200دينار.

– في الاختيار الثاني(استعمال سيارة أجرة):

بما أن سعر الكيلومتر الواحد هو 1,50 دينار ويضاف له مبلغ ثابت للأمتعة قدره 200 دينار، فإن الكلفة هي: $600\times 1,50+200$ أي 1100 دينار.

إذن :التنقل باستعمال سيارة أجرة هو الأقل تكلفة.

2) أ) – **في الحالة الأولى لدينا:** $y=\frac{x\times 10}{100}\times 20$ أي $\boldsymbol{y=2x}$.

– **في الحالة الثانية لدينا:** $\boldsymbol{y=1,5x+200}$.

ب) إذا كانت الكلفة هي نفسها بالنسبة إلى كل من وسيلتي النقل فإن: $2x=1,5x+200$ أي $2x-1,5x=200$ أي $0,5x=200$ أي $x=\frac{200}{0,5}$ أي $x=400$.

إذن: المسافة التي تكون من أجلها نفس كلفة التنقل هي $400\,km$.

3) أ) لدينا: $f:x\mapsto 2x$ إذن، f دالة خطية. و بالتالي فإن تمثيلها البياني هو المستقيم الذي يشمل مبدأ المعلم O والنقطة $A(100;200)$.

ولدينا: $g:x\mapsto 1,5x+200$

إذن، $\boldsymbol{g}$ دالة تآلفية، وبالتالي فإن تمثيلها البياني هو المستقيم الذي يشمل النقطتين $B(0;200)$ و $C(100;350)$.

ب) **تكون كلفة استعمال السيارة الخاصة أقل**

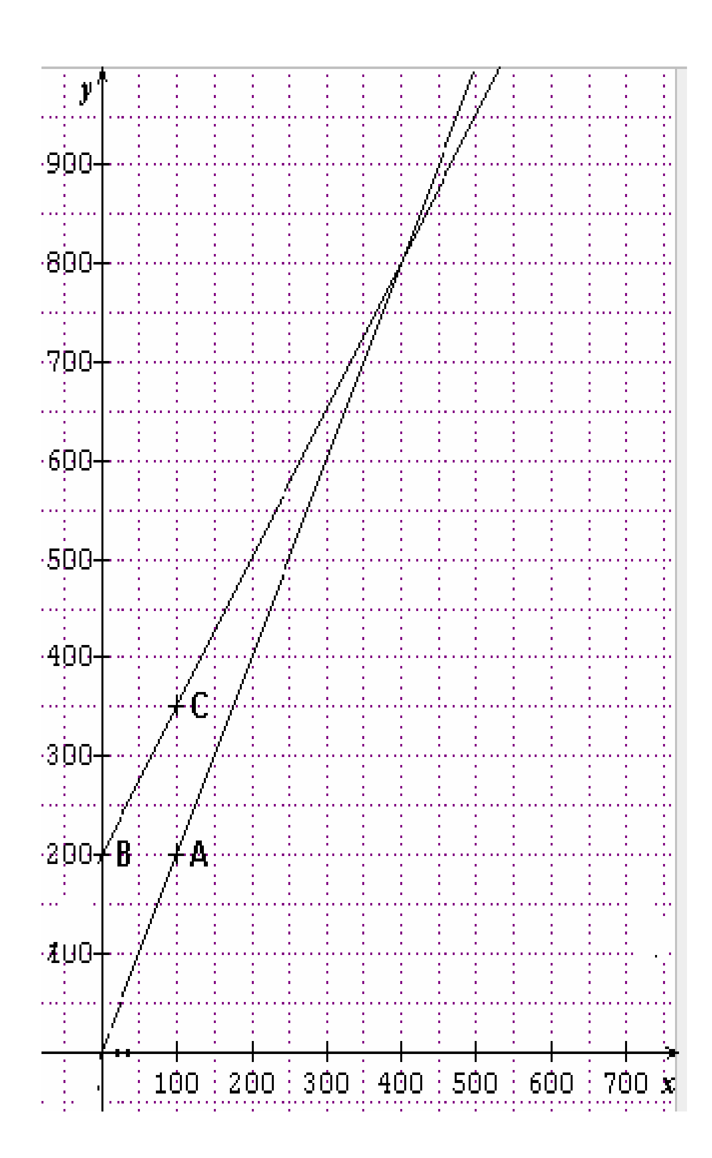
من كلفة استعمال سيارة الأجرة، من أجل كل

مسافة أصغر من $400\,km$.

لأن، حسب التمثيل البياني المقابل،

المستقيم (OA) تحت المستقيم (BC)

من أجل كل عدد x أصغر من 400 .



الشكل (27) : التمثيل البياني للدالة .

المراجع المعتمدة في الفصل الثاني :

1- ابن منظور(1988) : لسان العرب، المجلد 5، دار الجيل، ط1، بيروت.

2- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.

3- احمد رضا(1960) :متن اللغة، دار مكتبة الحياة، ط1، بيروت، لبنان.

4- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، ط2 ،الجزائر.

5- جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة.

6- وزارة التربية الوطنية (2003): الكتاب السنوي ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

7- وزارة التربية الوطنية (2005): الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي ،الجزائر .

8- حسن حسين زيتون (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، عالم الكتب ، ط1 ،القاهرة .

9- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة.

10- لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومه ، دط، الجزائر .

11- مجموعة المصطلحات العلمية والفنية (1969): الهيئة العامة لشؤون المطابع , القاهرة .

12- محمد الدريج (2000): الكفاءات في التعليم ، منشورات رمسيس ، الرباط.

13- محمد الصالح حثروبي (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر ، الجزائر .

14- محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر .

15- محمد محمود الحيلة (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 ،عمان الأردن .

16- سهيل إدريس (1999): المنهل ، دار الآداب ، ط23، بيروت ، لبنان .

17- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان، الأردن.

18- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم المصطلحات التربوية ،عالم الكتب ، ط2، القاهرة.

19- عبد المجيد لبيض (2004):نظرة المعلمين في المدرسة الابتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ، رسالة ماجستير ، قسنطينة.

20- علي بن هادية وآخرون (1991): القاموس الجديد ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط7،الجزائر.
21- عطية خليل حمودة (2008): أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، ط1 ،عمان ، الأردن .
22- فريد حاجي (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.
23- فوزي بن دريدي (2002): الكافي في التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر .
24- رمضان أرزيل ، محمد حسونات (2002): نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر .
25- خالد لبصيص(2004): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ، الجزائر.
26- خير الدين هني(2005): مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ابنا ، ط1 ،الجزائر.
27- طيب نايت سليمان وآخرون (2004): المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر .

28- Carette. V .(2003) , Soutient à l'éducation de bases.

29- Rey. J .(1985) , Dict. Méthodologique du français le Robert, Vol2.

30- Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck , Bruxelles.

31- Roegiers. X. (2006), la pédagogie de l'intégration en bref.

32- www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud.

الفصل الثالث : الرياضيات .

تمهيد

1- **تعريف الرياضيات.**

2- **تطور الرياضيات والنظام العددي .**

3- **ماهية الرياضيات.**

4- **أهداف تدريس الرياضيات وقيمها التربوية.**

4-1- أهداف تدريس الرياضيات.

4-2- قيم الرياضيات التربوية.

5- **الاستقراء والاستنتاج في الرياضيات.**

6- **تصنيف المعرفة الرياضية.**

7- **نموذج التعليم الحلزوني في مادة الرياضيات.**

8- **الأنشطة التعلمية في مادة الرياضيات.**

9- **تنظيم نشاطات تعلم الرياضيات.**

9-1- موضوع الدرس .

9-2- النشاط في القسم.

10- **التقويم التربوي في الرياضيات.**

11- **الكفاءات المستهدفة في نهاية الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا .**

12- **الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي .**

13- **الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

13-1 – الكفاءات العرضية.

13-2- الكفاءات الرياضياتية .

14- **ملامح التخرج من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.**

خلاصة

الرياضيات

تمهيد:

الرياضيات جزء من المعرفة الإنسانية ، أبدعها العقل البشري منذ القدم ، لتلبية حاجات الإنسان المختلفة من تنظيم لحياته ومعاملاته وجل أموره الخاصة ، لذلك وجب عليه اكتساب مفاهيمها ومهاراتها بشكل جيد ، فالرياضيات لها أهمية كبيرة في تنمية القدرة على التفكير وصقل مهارات الفرد الأساسية في حياته اليومية .

لقد أصبحت كما تشير (Sierpinska, A. (1995 , p 160 :"الرياضيات تعبر عن التطور الثقافي وثقافة عالمية" ، حاضرة أكثر من أي وقت مضى في كثير من فروع العلوم إن لم نقل جل العلوم ، وكذا في الحياة اليومية ، وانتشر استعمال الوسائل الحديثة لتكنولوجيات الإعلام والاتصال ، التي هي في مجملها نتاج لتطبيقات الرياضيات ، حتى أصبحت حياتنا ذات صبغة هي في صميمها رياضياتية .

لقد تبوأت الرياضيات في وقتنا الحالي مكانة جد هامة ، ويعود الفضل في ذلك إلى قدرتها على نمذجة المعطيات والوضعيات ، حيث تمكنت من بناء أنظمة تجريدية حررتها من العالم الفيزيائي وأعطت لها استقلالية عن العالم المادي ، حيث أن التجريد مصدر قوة الرياضيات، وقد انتشرت انتشارا واسعا في مختلف العلوم من خلال تطبيقاتها في الفيزياء والطب والميكانيك والاقتصاد والعلوم الاجتماعية وغيرها.

إن التطور الذي حصل في الرياضيات وفي مختلف العلوم الأخرى ، فرض على المدرسة تطورا في نوعية ومضامين الرياضيات التي تتناولها المناهج في مختلف المراحل الدراسية ، وذلك تماشيا مع التغيرات المستمرة في حقول المعرفة ، ومراعاة حاجات الفرد في العصر الحالي .

لذلك من خلال هذا الفصل سأحاول التطرق إلى ماهية وأهداف تدريس الرياضيات وكذلك التقويم في الرياضيات ثم التعرض إلى الكفاءات المستهدفة لمادة الرياضيات في المرحلة الثانوية.

1- تعريف الرياضيات :

– تعريف محمد قاسم (1978 ، ص 316) :" علم يدرس المقادير القابلة للقياس ومنها ما تكون كمية أو علاقات سواء كانت متصلة أو منفصلة أو هما معا ".

– وحسب عبد الله بن صالح (2002 ، ص07) :" هي بناء استدلالي يبدأ بمقدمات مسلم بصدقها ، لتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية ".

– تعريف احمد أبو العباس ومحمد العطروني (1983 ، ص28):" علم تجريبي من إبداع عقل الإنسان ويهتم بطرق الحل وأنماط التفكير وهي لغة و وسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعة ".

– وحسب سعدون حمدان وآخرون (2001، ص169) :"هي العلم الذي يدرس خواص المفاهيم المجردة ، الأعداد والأشكال الهندسية ، وغيرها من المجردات وكذلك دراسة العلاقات الموجودة فيما بينها ".

–أما محمد علي عبد المعطي وآخرون (1998 ، ص ص138 ،140) فيقول أن الرياضيات: " علم يمتاز كما يمتاز المنطق بالدقة المطلقة ، قضاياه ضرورية ومنهجه يتصف باليقين ، وهي مثال يحاول كل علم أن يتصل به ، أو على الأقل يقترب منه ".

2- تطور الرياضيات والنظام العددي :

يقول محمد عبد الرحمان مرحبا (1988 ، ص113) : "إن علم الرياضيات تراث إنساني هائل ، شاركت فيه شتى الأمم والحضارات وعملت على اغنائه جل الشعوب إن لم نقل جميعها ".من الثابت اليوم أن أقدم الآثار الرياضية وصلت إلينا من مصر وبابل ، فتطور الرياضيات مرتبط بتطور نظام العد ، فقد استخدم الإنسان الأعداد ليحل بها مشكلات خاصة تواجهه في حياته اليومية والتعامل بها مع غيره في جميع شؤون الحياة .

وحسب محمد عبد الكريم أبو سل (1999 ، ص09)فان :" الرياضيات تطورت عبر مراحل قبل وصولها إلى مرحلة الترقيم الحالي ، ويمكن إيجاز هذه المراحل فيما يلي" :

– **مرحلة ماقبل العد** : لم يكن في هذه المرحلة باستطاعة الإنسان تحديد مقادير الكميات ولكن كان يصفها بالإشارات فقط .

– **مرحلة المطابقة بين الأشياء** : كان يعبر عن الشيء بنظير له من الأشياء المادية المألوفة كالحصى وعيدان الأشجار ، أو برسم علامات على التراب بحيث تعبر كل علامة على عنصر واحد من الأشياء التي يريد التعبير عن عددها .

- **مرحلة استخدام رموز الأعداد** : بعد تطور حياة الإنسان واتساع دائرة علاقاته وأعماله ، كان لا بد عليه من ابتكار أسلوب يمكن من سهولة التعامل والممارسة لهذه العلاقات والأعمال ، فاهتدى في هذه المرحلة إلى استخدام أصابع اليدين ليعبر فيها عن الكميات أثناء ممارسته الأعمال التجارية المختلفة .

ومع مرور الزمن وتطور أعمال الإنسان أصبحت فكرة الأصابع غير مجدية وغير عملية إذ لابد من التفكير في وسيلة أخرى غيرها ، فاهتدى إلى اختراع الرموز التي تساعده على التسجيل والتعبير ، فظهرت نتيجة لذلك حضارات متميزة بأنظمة عددية مكنتها من إجراء العمليات الحسابية باستخدام رموز خاصة بها ، كالحضارة المصرية والبابلية والصينية والهندية وغيرهم، ولعله من الثابت اليوم إن أقدم الآثار الرياضية موجودة بمصر وبابل .

- **مرحلة النظام العددي الحالي** : يستخدم النظام الحالي رموزا أصبحت رموزا للغة الرياضيات ، وقد انتشر هذا النظام وتفوق على جميع نظم العد الأخرى ، كما يتميز هذا النظام بمميزات منها :

- يستخدم عدد محدد من الأرقام وهي: 1،2،3،4،5،6،7،8،9 مضافا إليها العدد 0 .
- العدد 0 يعتبر ميزة النظام العددي الحالي حيث انه سهل كتابة رموز الأعداد وإجراء العمليات الحسابية، كما سهل استخدام الخاصية المكانية للرقم.
- تقع الرموز في ترتيب ثابت لا يتغير بحيث يسهل مقارنتها
- يتميز هذا النظام انه منزلي أي أن قيمه تعتمد على المكان أو المنزلة التي هو فيها.

3- ماهية الرياضيات:

تلعب الرياضيات اليوم دورا هاما في حياة الإنسان إذ لا غنى له عنها في:

- تنظيم مختلف نشاطاته اليومية كالبيع والشراء وغيرهما
- استثمار الوقت والاقتصاد ...الخ
- استخداماتها الواسعة في مختلف العلوم والتكنولوجيا وكذا متلف الأعمال والنشاطات الاجتماعية .

من خلال هذا الاستخدام الواسع للرياضيات أصبح ينظر إليها على أنها:

- نظام مستقل ومتكامل من المعرفة والطرائق للتعامل مع أنماط وعلاقات بالرموز والأشكال .
- طريقة ونمط في التفكير
- طريقة محكمة ومعبرة للتنظيم وتداول المعلومات ونقلها حتى أصبحت لغة عالمية .

- وسيلة يمكن بواسطتها تفسير الظواهر الاجتماعية والمادية.
- طريقة في البرهان المنطقي تساعد في فهم البيئة والسيطرة عليها .
- أداة مهمة لتنظيم الأفكار وفهم المحيط الذي نعيش فيه .

لذلك لا يمكن القول أن الرياضيات مجرد أعداد وأرقام وحسابات أو رموز وعلاقات أو أشكال هندسية ورسومات ، بل هي في حقيقتها تحتوي على كل ذلك وأكثر ، فهي طريقة للتفكير المنطقي الاستدلالي ، ووسيلة للتجارب العلمية من حيث التخطيط وتفسير النتائج وتحليلها .

حسب فريد كامل أبو زينة و عبد الله يوسف عبابنة (2007 ، ص 15) فان:" الرياضيات أصبحت احد المباحث الأساسية المحكمة البناء في المناهج الدراسية لجميع مراحل التعليم، حيث أصبح يطلق عليها ملكة العلوم ".

بالنسبة للكثير من الناس، الرياضيات والحساب يعنيان نفس المعنى، لكن الرياضيات لها فروع ومجالات متداخلة مع بعضها البعض وهذه المجالات هي:

- **الحساب**: وهو الميدان الذي يعالج الأعداد والأرقام والعمليات عليها وخصائص هذه العمليات.
- **الهندسة** : نشا علم الهندسة في مصر القديمة ، ذلك أن المصريين كانوا بحاجة إلى مسح أراضيهم سنويا بعد كل فيضان لنهر النيل ، فالهندسة المستوية التي تدرس اليوم والتي تنسب إلى الإغريق والى الرياضي الشهير إقليدس Euclide الذي تنسب إليه الهندسة الاقليدية ، والهندسة هي دراسة الأشكال وخصائصها وكذا العلاقات فيما بينها كالتوازي والتقاطع والتشابه ...الخ سواء كان ذلك في المستوي أو الفضاء .
- **التحليل الرياضي**: يعني الدراسة المنضبطة للكميات اللانهائية، وكذلك التكامل والتفاضل والمعادلات التفاضلية.
- **الإحصاء والاحتمالات** : ويتناول هذا الميدان السلاسل الإحصائية والتمثيلات البيانية المختلفة وكذا مقاييس الترعة المركزية ومقاييس التشتت ، والاحتمالات والمتغير العشوائي .

4- أهداف تدريس الرياضيات وقيمها التربوية:

4-1- **أهداف تدريس الرياضيات :**

حسب فريد كامل أبو زينة ، عبد الله يوسف عبابنة (2007 ، ص 22) فان كل من جونسون و رايزنج قائمة الأهداف لتدريس الرياضيات المدرسية وهي :

- **تبصير التلميذ بمقرر الرياضيات** : ومساعدته على اكتساب كفاءة في المفاهيم والمبادئ والمعلومات الرياضية ، وعلى وجه التحديد :
  - تعريف التلميذ وتزويده بعناصر لغة الرياضيات من مصطلحات ورموز و مفاهيم وعلاقات .
  - تنمية قدرته على فهم وتحليل العلاقات الكمية والعلاقات في الفضاء لفهم البيئة التي يعيش فيها .
  - تزويد التلميذ بأساس عام من الكفاءات لمتابعة دراسة الرياضيات وتطبيق المعرفة الرياضية في مواقف معينة .
- **فهم البنية المنطقية للمعرفة الرياضية وطبيعة البرهان الرياضي، وذلك من خلال:**
  - تعريف التلميذ باللغة الرياضية ودقة المصطلحات والتعابير المستخدمة وبالدور الذي تلعبه اللغة في إيصال المعرفة الرياضية بدقة ووضوح.
  - إتاحة الفرصة للتلميذ للتعرف على الطبيعة الاستنتاجية للرياضيات وعلى البنى الرياضية والهندسية المتنوعة .
  - تمكين التلميذ من إدراك البناء الرياضي ومكوناته ومساعدته على تنمية تفكيره المنطقي.
  - القدرة على الاستدلال الرياضي .
- **القدرة على إجراء الحسابات بدقة وكفاءة حيث:**
  - تمكن التلميذ من إجراء الحسابات واكتساب المهارات التي تفيده في حياته اليومية .
  - يستخدم التلميذ لأكثر من أسلوب للوصول إلى الأجوبة .
  - تشجع التلاميذ عل التخمين والتقدير ومراجعة الحلول .

- **اكتساب القدرة على حل المسالة** : وذلك من خلال :

- تمكين التلميذ من إدراك الرياضيات كوسيلة لوصف المسائل العملية نظريا والتعرف على مجالات تطبيقها .
- تنمية قدرة التلاميذ على التميز بين البيانات ذات العلاقة بموقف معين .
- تجعل التلميذ يقوم بتمثيل البيانات بأشكال ملائمة تساعده على فهم المسالة وحلها .
- تبصير التلميذ بالقيمة الجمالية للرياضيات.
- إكساب التلميذ الثقة بالنفس وحب الاستطلاع والبحث والتقصي.
- إدراك الدور الذي تلعبه الرياضيات في حياتنا اليومية.
- وحسب محمود احمد شوق (1997 ، ص169) فإنها تساعد التلميذ على:" تذوق الرياضيات، والتعرف على أهم تطبيقاتها في الحياة".

- **تطوير طرائق مناسبة لتعلم الرياضيات** :

- تشجيع التعلم الذاتي والمحافظة على استمرار يته .
- تشجيع التلميذ على التعبير وكتابة أفكاره الرياضية بلغة دقيقة وسليمة وواضحة .

4-2- **قيم الرياضيات التربوية** :

يمكن تمثيل هذه القيم حسب مجدي عزيز إبراهيم (1985 ، ص61) على النحو التالي:

- **التجريد** : وهو العملية العقلية التي ينظم العقل بها المفاهيم والمعاني الكلية العامة من الجزئيات .
- **التصور** : ويتمثل في حضور صورة الشيء في الذهن
- **التحليل والتعميم** : دراسة العناصر الجزئية للشيء بقصد إدراكه ، إدراك صفات المحسوس كالحجم والوزن ...الخ .
- **الحدس** : الإدراك البديهي للحقائق .
- **الفهم** : يشير إلى حالة من الإدراك يكون الفرد فيها على علم بالمعلومة وبإمكانه استخدامها في مواقف أخرى .
- **التطبيق** : استعمال الأفكار والقواعد والمبادئ والقوانين في مسائل رياضية .

5- الاستقراء والاستنتاج في الرياضيات :

من ناحية نظرية المعرفة يعد التفكير أساس الرياضيات ، فكما يتحقق العلم من خلال الملاحظة تعتمد الرياضيات على التفكير المنطقي ،وحسب رمضان مسعد بدوي (2008 ، ص30) فان :" جوهر الرياضيات يكمن في البراهين والإثباتات " ، و هناك طريقتان شائعتان للتفكير في الرياضيات هما الاستقراء أو التفكير الاستقرائي والاستنتاج أو التفكير الاستنتاجي .

والاستقراء والاستنتاج في الرياضيات هما نوعان من الاستدلال، أما الاستدلال فهو استخلاص قضية من قضية أخرى أو عدة قضايا أو هو الوصول إلى نتيجة ما انطلاقا من نتيجة أو نتائج أخرى.

- **الاستقراء :** فهو الانتقال من عدد محدود من المشاهدات أو الحالات الخاصة إلى الأحكام العامة أو النتائج .

مثلا: العدد 28 يقبل القسمة على 2

العدد 96 يقبل القسمة على 2

العدد 200 يقبل القسمة على 2

ومنه يمكن الوصول إلى التعميم أن العدد الذي رقم آحاده زوجيا يقبل القسمة على 2

إلا أن التعميمات التي يتم الوصول إليها بالاستقراء لا يمكن الوثوق في صحتها إلا بعد البرهنة عليها من خلال مثلا البرهان بالتراجع إذا كانت الخاصية تتعلق بعدد طبيعي .

- **الاستنتاج:** أو الاستنباط فهو الانتقال من الكل إلى الحكم على الأجزاء أي الوصول إلى نتيجة من مبدأ معلوم أو هو عملية اشتقاق حقائق من قواعد عامة.

مثلا :" مجموع زوايا المثلث 180^0" ، فإذا كان ABC مثلثا متقايس الأضلاع فان كل زاوية من زواياه قيسها هو 60^0 .

6- تصنيف المعرفة الرياضية :

في الحقيقة هناك تقسيم تقليدي للمعرفة الرياضية وهي الميادين المتعارف عليها وهي التحليل والهندسة وغيرهما ، إلا أن الكثير من التربويين الرياضيين يحددون الأنماط التالية للمعرفة الرياضية وهي كالتالي :

1- **المفاهيم الرياضية :**

كثير من المعلمين أثناء ممارساتهم يستخدمون كلمة المفهوم بشكل غير واضح وغير محدد ، فمثلا مفهوم العدد الأولي يقدمه المعلم عندما يرى أن التلاميذ يفرقون بين العدد الأولي وغير الأولي .

لكن حسب فريد كامل أبو زينة ، عبد الله يوسف عبابنة (2007ص 118) فان : " المفهوم هو الصفة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك المفهوم ".

فالمفهوم هو تصور عقلي أو تجريد ذهني، ومن المفاهيم الرياضية على سبيل المثال:

العدد 11 ، المجموعة الخالية ، القاسم المشترك ......الخ .

وهناك عدة تصنيفات للمفاهيم الرياضية نذكر منها:

- **المفاهيم الدلالية** : وهي المفاهيم التي تدل على الأشياء مثل : العدد الأولي ، العدد الزوجي .
- **المفاهيم الوصفية** : وهي المفاهيم التي تحدد خصائص معينة تتصف بها مجموعة من الأشياء مثل : خاصية التقاطع ، التبديل ....الخ .
- **المفاهيم الحسية** : وهي المفاهيم التي تستند إلى أشياء مادية أي حسب ماجدة محمود صالح(2006 ، ص 22) :" يتم تشكيلها عن طريق التعامل مع الأشياء المادية المحسوسة". . مثل : مفهوم المربع ، الدائرة ، الكرة ن...الخ .
- **المفاهيم المجردة** : وهي مفاهيم دلالية غير حسية ، حيث لا يمكن ملاحظتها مثل: العدد النسبي ، مفهوم المضاعف المشترك ...الخ .

2- **المبادئ والتعميمات الرياضية** :

تصنف المبادئ الرياضية فوق المفاهيم ، فالمبدأ هو علاقة بين مفهومين أو أكثر ، أما التعميم في الرياضيات فهو عبارة رياضية أو جملة إخبارية تحدد علاقة بين مفهومين أو أكثر مثلا : عندما نقول: (مجموع زوايا المثلث يساوي مجموع قائمتين) فهذا تعميم يتضمن عدة مفاهيم منها : الزاوية ، الزاوية القائمة ، المثلث ، ...الخ .

والهدف من التعميمات الرياضية هو:

- إجراء الحسابات والاستخدام المباشر
- تطبيق التعميمات في مواقف غير مباشرة من اجل تنمية التفكير الاستنتاجي والبرهان الرياضي .
- تدريب التلاميذ على عمليات الاكتشاف والاستقراء .

وحسب عبد الحافظ سلامة (2007 ، ص84) فان هناك نوعان من التعميمات الرياضية وهما :

- **التعميمات الكلية** : وهي التي تبدأ بكلمة (لكل) أو (لجميع) أو باستخدام

الرمز ($\forall$) مثلا : $\forall x \in R$

- **التعميمات الجزئية** : وهي التعميمات التي تبدأ بكلمة (يوجد) أو (لبعض) أو باستخدام

الرمز ($\exists$) مثلا : $\exists x \in R$

3- **الخوارزميات والمهارات الرياضية** :

الكثير من المفاهيم والتعميمات الرياضية تحتاج طبعا إلى مهارات من طرف التلميذ ، فالتلميذ لكي يقوم بأعمال رياضية لا بد أن يستند إلى طرق وإجراءات معينة تسمى الخوارزميات .

فالخوارزمية هي الطريقة الروتينية للقيام بعمل ما، ومن الخوارزميات: الجمع ، الضرب....الخ .

إن تدريس المهارات الرياضية واكتسابها ضروري لعدة أسباب منها :

- يساعد المتعلم على فهم الأفكار والمفاهيم الرياضية .
- إجراء الحسابات ذهنيا.
- أداء الكثير من الأعمال الحياتية في البيت والقيام بأنشطة متنوعة .
- توجيه تفكير وجهد المتعلم بشكل أفضل في المسائل والمواقف التي يواجهها .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك نوعين من المهارات الرياضية، وهما:

- **المهارات الرياضية العقلية**: وهي التي تعتمد على القدرات العقلية عند قيام المتعلم بمهارة معينة ومن أمثلتها:
  - حل مسالة رياضية
  - إجراء عمليات حسابية ذهنيا
- **المهارات الرياضية الأدائية** : تستند هذه المهارات إلى الأداء ، وتبدو واضحة من خلال رسم الأشكال الهندسية والتمثيلات البيانية .

4- **المسائل الرياضية** :

تعتبر المسالة الرياضية موقف جديد ومميز يواجه التلميذ ولا يكون له حل جاهز في حينه ، كما انه وحسب كل من أمل البكري و عفاف الكسواني (2001 ، ص118) فانه: " لا يمكن اعتبار كل سؤال يحتاج إلى إجابة هو مسالة ، فاعتبار سؤال ما هو مسالة يعتمد على المعرفة التي يمتلكها المتعلم ، لذلك فان سؤال ما قد يكون مسالة لشخص في حين انه لا يكون مسالة عند شخص آخر ".

وحل المسالة الرياضية وسيلة لإثارة الفضول الفكري وحب الاستطلاع ، كما أنها تدريب مناسب للفرد ليصبح قادرا على حل المشكلات .

7- نموذج التعليم الحلزوني في مادة الرياضيات :

هو نموذج تقدم فيه المفاهيم الرياضياتية والمبادئ الموافقة لها في مراحل مختلفة من نمو التلميذ ، بحيث يعرف كل مفهوم بطريقة صحيحة تناسب النمو العقلي والنفسي للتلميذ في تلك المرحلة ، ثم يعاد تقديم نفس المفهوم ولكن بتمثيل أوسع واشمل ، فيصاغ تعريف ذلك المفهوم من جديد بالاعتماد على التعريف السابق له ، وذلك بغية تمكين التلميذ من توظيفه في مواقف جديدة .

في الحقيقة لا يوجد هناك خلاف بين التربويين حول عدم قدرة التلميذ على تعلم مفهوم رياضي ، على درجة عالية من التجريد قبل تطرقه إلى هذا المفهوم في مستويات بسيطة ومتدرجة ، تراعي التطور البنائي للرياضيات من جهة ومن جهة أخرى تراعي النمو العقلي والنفسي للتلميذ .

وعلى هذا الأساس فان النموذج الحلزوني يعنى بالاستفادة من التوافق بين النمو العقلي والنفسي للتلميذ وبين تطور المفاهيم الرياضياتية ، بحيث تعتبر إعادة تعريف المفهوم في هذه الحالة نشاطا رياضياتيا جديدا بخلاف نشاط إعادة تدريس المهارات الرياضياتية ، الذي عادة ما يصنف على انه نشاط علاجي .

في التعلم الحلزوني ، يتم تقديم مفهوم أو مبدأ على فترة زمنية معينة ، ويتميز بالتدرج من المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المركب ، عبر سلسلة من التعاريف والأمثلة ومن تلك المفاهيم ما يلي :

- **مفهوم العدد** : يتدرج مفهوم العدد حسب النموذج الحلزوني كالآتي :
  - يتعلم التلميذ العدد بالتعرف على رموز الأعداد وكتابتها.
  - يتعلم التلميذ العدد العشري .
  - يتعلم التلميذ الكسر وخواصه.
  - يوسع مفهوم العدد ليشمل الأعداد السالبة والكسرية.
  - يوسع مفهوم العدد إلى إعداد الحقيقة (أكثر تجريدا وتعميما).
  - يوسع مفهوم العدد إلى الأعداد المركبة .
- **مفهوم الدالة** : يتدرج هذا المفهوم كالآتي :
  - يقدم المفهوم الحسي للدالة دون ذكر اسمها (الربط بين عنصرين من مجموعتين تلفتين).
  - يقدم مفهوم الدالة في شكل ضمني (قوانين إيجاد المساحة ، مسائل

حسابية ...الخ).

- يقدم مفهوم الدالة كعلاقة .
- يقدم مفهوم الدالة كنوع خاص من العلاقات الجبرية مع استعمال الرموز .
- يعمم مفهوم الدالة إلى حساب المثلثات (الدوال المثلثية) .

8- الأنشطة التعلمية في مادة الرياضيات :

إن ما يميز العملية التعليمية التعلمية في مادة الرياضيات من منظور المقاربة بالكفاءات هو الأنشطة التعلمية ، التي يكون فيها التلميذ محور هذه العملية ، فالأنشطة التعلمية تساعد على تهيئة الأرضية التي تتجسد عليها عملية إدماج المكتسبات ، إضافة إلى الإمكانات التي تتيحها عملية التقويم لتحقيق تعلمات دقيقة .

وحسب وزارة التربية الوطنية(2005 ، ص17) فان :" الأنشطة التعلمية هي وسيلة يتعامل معها المعلم والتلميذ في مراحل مختلفة من العملية التعليمية التعلمية ".

ويمكن النظر إلى هذه الأنشطة من زاويتين ، الأولى تتعلق بالهدف من النشاط والثانية تتعلق بالترتيب الزمني للنشاط ضمن مراحل العملية التعليمية التعلمية والتي هي : في بداية التعلم ، أثناء التعلم ، وفي نهاية التعلم ، وهذه الأنشطة هي كالتالي :

- أنشطة الاستكشاف:

هي أنشطة تعلمية تطرح مسائل ضمن سياق يحترم البعد التعليمي أي انه يأخذ بعين الاعتبار الصعوبات التي قد تواجه التلميذ ، بمعنى انه يأخذ بعين الاعتبار الصعوبات التي يتضمنها المفهوم في حد ذاته ، ذلك لأنها تحث على تعلمات جديدة ومثال ذلك الدوال الأسية ، التشابه ...الخ .

يتطلب انجاز هذه الأنشطة وقتا طويلا ، وتتم في بداية التعلم ويكون الدور الأساسي للتلميذ .

- أنشطة حل المشكلات :

تسمح هذه الأنشطة بوضع التلميذ أمام مشكلة حقيقية يسعى إلى حلها باستعمال مكتسباته القبلية ، ويتبع طريقة حل مشكلة ، وهذه المشكلات لا تكون بسيطة بالنسبة للتلميذ ، ولكن تكون ذات طبيعة مركبة ، وذات درجة من الصعوبة وليست معقدة ، ومعالجة هذه الأنشطة تحقق لدى التلميذ تعمقا في الفهم .

- **أنشطة التعلم المنظم :**

تسمح هذه الأنشطة بتنظيم المعارف والمهارات التي تحصل من معالجة نشاط استكشافي ، فهذه الأنشطة تأتي مباشرة بعد معالجة نشاط استكشافي ، والهدف منها هو تثبيت المفاهيم وأجراء تطبيقات عليها ، كما يمكن أن يتعلق النشاط الاستكشافي بالجانب النظري للمفهوم المعالج ، كما يمكن أن يتعلق بالتدريبات المنظمة على أرضية من التمارين المتدرجة في الصعوبة .

إذن أنشطة التعلم المنظم يكون للمعلم فيها دور كبير ، باعتباره هو المسؤول عن تنظيم وتنسيق المعارف الجديدة .

- **أنشطة الهيكلة:**

وهي الأنشطة التي توفر فرصة لهيكلة التعلمات الدقيقة ، وتنظيمها مع المعارف السابقة لدى التلميذ ، فمثلا قبل التطرق إلى المتتالية الهندسية لا بد من العودة إلى المتتاليات بصفة عامة والى العناصر التي تخدم ذلك . ويمكن أن تكون هذه الأنشطة في بداية التعلم أو أثناءه أو في نهايته .

- **أنشطة الإدماج:**

تتمثل وظيفة هذه الأنشطة في استدراج التلميذ نحو تجنيد مختلف مكتسباته التي كانت تعلمات منفصلة ، لحل مشكلة ذات دلالة بالنسبة إليه ، وهذا ضمن سياق معطى .

إن أنشطة الإدماج وسيلة تحمل التلميذ على إدماج مختلف مكتسباته وإعطاء معنى لها ، وهي تتميز كون الدور الكبير فيها يعود إلى التلميذ وليس إلى الأستاذ ، يجند فيها التلميذ مجموعة متكاملة من المكتسبات موجهة لخدمة كفاءات معينة ، والأنشطة الإدماجية تعالج في بداية التعلم أو في نهايته .

- **أنشطة التقويم :**

وهي أنشطة إدماجية تستغل في نهاية التعلم ، ووظيفتها الأساسية هي تقويم مكتسبات التلاميذ ، وكذا كفاءة معينة عند التلميذ ولا تهمل في نفس الوقت التعلمات الدقيقة .

إن هذه الأنشطة لها اهتمام خاص من طرف التلاميذ وكذا أوليائهم لما تتطلبه من استعداد مرض لتجنيد المكتسبات .

- **أنشطة المعالجة :**

وهي الأنشطة التي تساعد التلميذ على التغلب على الصعوبات التي تواجهه ، وهي أنشطة مبنية على مفهوم الخطأ من منظور المقاربة بالكفاءات ، فحسب (Jooro, A.(1999 , p 22 فان :" الخطأ من قبل كان ينظر إليه على انه عقوبة ، وحكم على القيمة المعنوية وكذلك هو صورة سلبية وتأكيد سلبي

كذلك لتعلم التلميذ "، أما من منظور المقاربة بالكفاءات فهو دليل على وجود معرفة وليس العكس ،كما يبين محمد الطاهر طالبي (2006 ، ص 40) أن : " النموذج البنائي يرى بان الخطأ مؤشر عن معرفة في طور البناء "،وعليه يستغل الخطأ لمعالجة النقائص والثغرات المتصلة بتعلمات التلميذ .

ولا يمكن لأنشطة المعالجة أن يكون لها معنى واثر إلا إذا سبقها تشخيص للأخطاء وللصعوبات التي يعاني منها التلميذ ، ويمكن تلخيص هذا التشخيص في أربعة مراحل هي :

- تحديد الأخطاء.
- وصف طبيعة الأخطاء.
- البحث عن مصادر الأخطاء وأسباها.
- وضع خطة للعلاج .

9- تنظيم نشاطات تعلم الرياضيات :

ينظم المعلم نشاطاته التعليمية التعلمية آخذا بعين الاعتبار العوامل التالية :

9-1- **موضوع الدرس** :

- علاقته ببقية مواضيع البرنامج تسمح بالاستفادة من تلك المعلومات التي تم تدريسها والتمهيد لتلك التي ستدرس لاحقا.
- المعارف التي يحتاج إليها التلميذ حتى يمكن له متابعة موضوع الدرس، مما يسمح للمعلم باختيار أنشطة مناسبة
- قيام المعلم بتقويم تشخيصي لمعرفة مكتسبات التلاميذ حول موضوع الدرس ، وكذا تنشيط هاته المكتسبات .
- الكفاءات التي يستهدفها البرنامج والمتعلقة بالموضوع المعني .
- المعرفة التي يريد المعلم توصيلها .
- دور التلميذ في النشاط الذي سيقترحه عليه المعلم .
- دور المعلم في تسيير هذا النشاط مع تلاميذه .

9-2- **النشاط في القسم** :

يكون النشاط في القسم بطريقة تسمح للتلميذ من ممارسة الرياضيات ممارسة فعلية ، فيقوم بالبحث ، طرح التساؤلات ، التجريب ، التخمين ...الخ ، فالأنشطة التي تقترح في القسم لها أهداف مختلفة

كما ذكرنا وما يساعد على تحقيق هاته الأهداف هو :

- اختيار وضعيات رياضياتية تتلاءم مع مستوى التلاميذ وتأخذ بعين الاعتبار مكتسباتهم القبلية .
- إيجاد السبل والطرق والأساليب التي تسمح بتنمية المهارات المتعلقة بالكفاءات مثل فك رموز وضعية معينة، وضع خطة للحل...الخ .

فالتعليم لا يتلخص في إعطاء التعاريف والخواص دون برهان ثم تتبع بتمارين تطبيقية متشابهة ، بل يجب أن يأخذ البرهان المكانة التي يستحقها .

إن دور المعلم هو دور الوسيط بين المعارف والتلميذ ، فهو الموجه والمرشد والمنظم ، دون فرض رأيه. وفي نهاية كل حصة تعليمية يخص المعلم وقتا للخلاصة والتركيب ، كما يمكن أن يكون عمل التلاميذ فرديا أو جماعيا في أفواج صغيرة وذلك حسب تقدير المعلم .

10- التقويم التربوي في الرياضيات :

الكثير من المربين والمختصين الرياضيين نادوا بإصلاح تعليم الرياضيات ومناهجها ، بما يتناسب وطبيعة هذه المادة وكذا أهميتها ووظائفها ، ونظرا كذلك لمقتضيات عصر المعلومات والتكنولوجيات المتقدمة ، كما نادوا بإصلاح نظام التقويم في الرياضيات والتحول من المنظور التقليدي إلى منظور جديد يتناسب وطبيعة هذه المادة ،ويرى Pallascio, R. (1992 , p 79) أن : " تقويم تعلمات التلاميذ ومهاراتهم في حل المشكلات مازالت لم تؤخذ بعين الاعتبار ".

يتضمن هذا المنظور فهما جديدا لطبيعة الرياضيات وتعليمها وتعلمها وتقويم نواتجها ، ويمكن ذكر هذه التحولات فيما يلي :

- **تغيير النظرة إلى طبيعة الرياضيات وتعلمها وتعليمها :**

في الحقيقة الكثير من التلاميذ إن لم نقل اغلبهم يعتقدون أن الرياضيات هي عبارة عن محتوى يمكن تعلمه، لكنهم يغفلون على أنها أداة يمكن توظيفها في تعلم أشياء أخرى.

فالرياضيات لغة التواصل الذكي، وتحتوي على عمليات تستخدم في وصف العلاقات بين الأشياء والأحداث.

فالمنظور الجديد يركز على أهمية الحدس والتواصل وحل المشكلات في تعلم الرياضيات ، حيث يقوم المتعلم ببناء معارفه وتكوينها من خلال بحث مشكلات رياضياتية واقعية ، وليس الاستماع إلى دروس يلقيها المعلم ، أو إجراء عمليات حسابية ليس لها سياق واقعي .

وللإشارة فان هذه التحولات كان لها الدور الكبير في تغيير أساليب التقويم في الرياضيات.

- **التركيز بدرجة أكثر على أسلوب حل المشكلات والوضعيات التعليمية :**

يعد أسلوب حل المشكلات أمرا ضروريا ، لما يتطلبه من تفكير وإدراك بعض المسائل أو المشكلات الرياضياتية ، لذلك ينبغي تدريب التلاميذ على حل مسائل ومشكلات واقعية أو حياتية .

- **التكيف مع تكنولوجيات الإعلام والاتصال المعاصرة :**

تلعب هذه الوسائل دورا كبيرا في تطوير أساليب تعليم الرياضيات ، وذلك من خلال المحاكاة باستخدام الحاسوب ، وكذا الجداول الالكترونية والرسومات وغيرها ، وهذا يشجع التلاميذ على التفكير بطرق مختلفة وتنمية كفاءاقم .

- **توسيع أغراض التقويم في الرياضيات :**

حسب كل من فريد كامل أبو زينة ، عبد الله يوسف عبابنة (2007، ص 259) فانه : "من اجل ملاءمة عملية التقويم للمنظور الجديد للعملية التعليمية التعلمية في الرياضيات يجب الاعتماد على محكات أو مستويات محددة للتقويم في الرياضيات وهي كما يلي":

- **المحك الأول: نطاق مهارات الرياضيات:**

إن توسيع نطاق القدرات والمهارات والكفاءات الرياضياتية ابرز الكثير من التساؤلات فيما يتعلق بمدى ملاءمة الاختبارات التقليدية التي يستخدمها المعلم في تقويم التلاميذ في الرياضيات ، حيث أن هذه الاختبارات لا تتناول مواقف حل مشكلات واقعية ولا تقيس للمعلم النواتج التعليمية الوظيفية المراد قياسها .

- **المحك الثاني: التعلم:**

ونعني بذلك إحداث تكامل بين عمليتي التعلم والتقويم بما يساهم في إثراء عملية التعلم .

- **المحك الثالث: الفرص المتكافئة:**

فالاختبارات التقليدية التي تمارس في عملية التقويم تحرم الكثير من التلاميذ من مواصلة تعليمهم نظرا لنتائجهم الضعيفة مما يؤدي إلى مشكلة كبيرة وكذا التقليل من الفرص المتكافئة للجميع ، ولعل التقويم المعتمد على مهام أدائية متنوعة قد يؤثر في الفرص المتكافئة لجميع التلاميذ عند تقويم أدائهم في الرياضيات .

- **المحك الرابع: الانفتاح:**

حيث أن الاختبارات التقليدية تعتمد بدرجة كبيرة على السرية في إعدادها وتصحيحها ولا يستطيع التلاميذ إبداء أرائهم حولها ، أما التقويم الذي نريده فيتميز بالديناميكية والواقعية ومشاركة التلاميذ

إلى جانب المعلم كما يضيف محبات أبو عميرة (2002 ، ص 72) : "في كتابة حلول التمرينات الرياضية بلغتهم أو البحث عن حلول أخرى ومناقشتهم فيها ، بهدف إكسابهم عمليات عقلية رياضية" ، و تحديد المهام الأدائية قصد متابعة تطور كفاءاتهم .

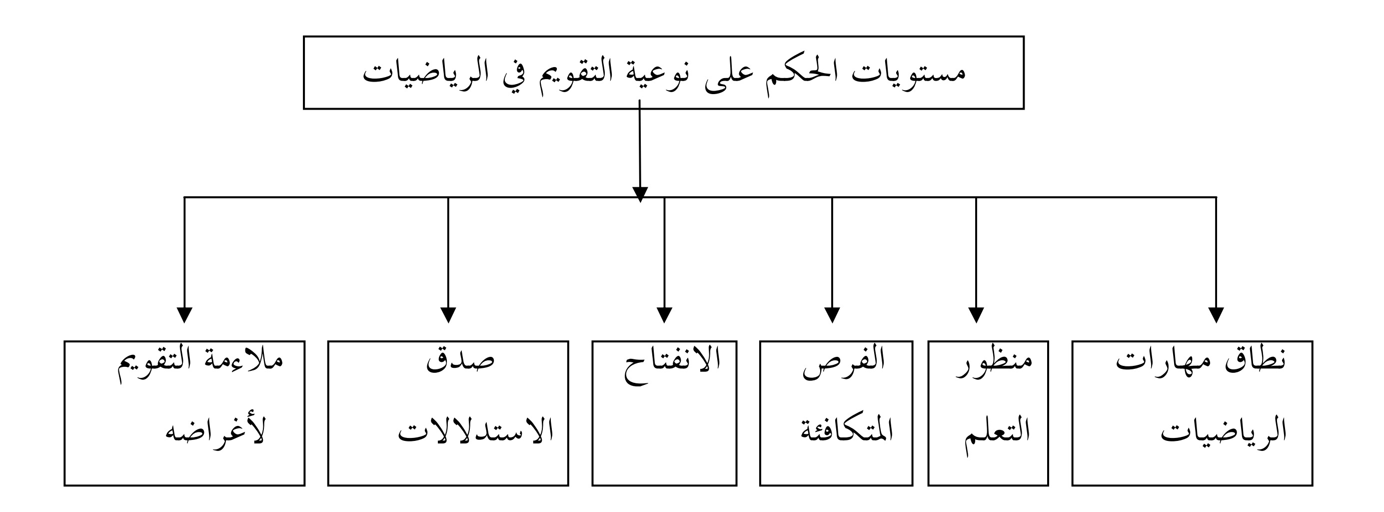
- المحك الخامس: صدق الاستدلالات:

التقويم في الرياضيات يجب أن يتكامل مع عملية التعليم ويثري تعلم التلاميذ ، مما يؤدي إلى تحسن أدائهم ، كما أن صدق عملية التقويم يتعلق بالاستدلالات من نتائج التقويم في اتخاذ قرارات تعليمية مناسبة .

- المحك السادس: ملاءمة التقويم لأغراضه:

إن للتقويم أغراضا متعددة كما بينا في الفصل السابق ، فمراقبة التلاميذ تتطلب تقويما مستمرا للتعرف على التحسن في أدائهم ، ويتطلب التقويم من اجل المساءلة تقويما ختاميا ، لذلك ينبغي مراعاة أن يكون نمط التقويم ومتطلباته من البيانات ملائما لأغراضه.

والشكل التالي يلخص لنا هذه المستويات كما يلي :



الشكل (28) : مستويات التقويم في الرياضيات .

"كما يمكن التطرق إلى نقطة مهمة جدا ذات صلة بعملية التقويم وهي المحكات التي أعدتها لجنة المستويات التربوية لمناهج الرياضيات (NCTM,1995) التابعة للمجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات".

محكات تقويم التلاميذ في الرياضيات :

- **التوازي** : ويقصد بذلك أن أساليب ومهام التقويم يجب أن تتوازى مع مناهج الرياضيات المطورة .
- **تعدد مصادر المعلومات** : أي أن القرارات التي تتخذ بشان تعلم التلاميذ يجب أن تستند إلى معلومات يتم الحصول عليها من خلال عملية التقويم
- **أساليب واستخدامات التقويم مناسبة** : أي أن تكون أساليب وأدوات التقويم مناسبة كما يجب العناية عند انتقائها بما يناسب المعلومات المطلوبة
- **القوة الرياضياتية** : تقويم معارف التلاميذ الرياضياتية ينبغي أن تؤدي إلى معلومات تتعلق بقدرتهم على تطبيق هذه المعارف في مسائل رياضياتية .
- **حل المسائل** : تقويم قدرة التلاميذ على حل المسائل يجب أن يقدم أدلة على مهاراتهم وكفاءاتهم .
- **التواصل** : ونعني بذلك قدرة التلاميذ على التعبير عن أفكارهم الرياضياتية شفويا وكتابيا وباستخدام الأشكال والدعائم .
- **الاستدلال** : قدرة التلاميذ على استخدام الاستدلال الاستنباطي وإجراء تخمينات ذكية .
- **المفاهيم الرياضياتية** : أي أن التلميذ يصبح قادرا على تسمية المفاهيم والتعبير عنها لفظيا وتعريفها .
- **الإجراءات الرياضياتية** : أي يستطيع التلميذ التصرف عند مواقف معينة .
- **التهيؤ الانفعالي**: أي ثقة التلميذ في نفسه عند استخدام الرياضيات في حل المشكلات وتوصيل الأفكار والاستدلال.

11- الكفاءات المستهدفة في نهاية الجذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

حسب وزارة التربية الوطنية(2005 ، ص 12) فان : " تتمثل الكفاءات المستهدفة في هذا المستوى حسب ميادين التعلم فيما يلي":

- ميدان الأعداد والحساب :

- ممارسة وإتقان الحساب بكل أنواعه في مجموعة الأعداد الحقيقية .
- التحكم في الحساب الجبري قصد البرهنة وحل المشكلات .
- التعبير عن مشكلات بمعادلات ومتراجحات قصد حلها.

- ميدان الدوال :

- إدراك مفهوم الدالة بمختلف الصيغ (بيانيا ، حسابيا ، جبريا).
- معرفة واستعمال خواص الدوال المرجعية .
- اكتساب إجراءات تتعلق بالتعبير عن مشكلات بالدوال وحل مشكلات .
- التحكم في قراءة المنحنيات .

- ميدان الهندسة :

- ممارسة الحساب الشعاعي في المستوي .
- حل مسائل هندسية تتعلق بالحساب الشعاعي .
- انجاز إنشاءات هندسية .
- اكتساب إجراءات تتعلق بالبحث عن مجموعات النقط في الهندسة المستوية .
- تصور الأشكال في الفضاء .

- ميدان الإحصاء:

- التمكن من قراءة المعطيات وجدولتها وتمثيلها بيانيا .
- تلخيص سلسلة إحصائية بواسطة مؤشرات الموقع .
- التمييز والمفاضلة بين مختلف مؤشرات الموقع عند دراسة وضعية .

- ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال :

- استخدام الحاسبة العلمية لبناء تعلمات ولإجراء حسابات قصد حل مشكلة والوعي بحدودها .

- استخدام البرمجيات والحاسبة العلمية أو البيانية للتجريب والتخمين ومقارنة نتائج والتصديق وللتطرق إلى مفهوم جديد .
- توظيف البرمجيات والحاسبة البيانية لحساب مؤشرات الموقع لسلسلة إحصائية أو لاستخراج تمثيلات بيانية أو مخططات خاصة بهذه السلسلة .

- ميدان المنطق والبرهان الرياضي :

- الحكم على القضايا البسيطة .
- ممارسة البرهان بالاستنتاج وبالخلف وبفصل الحالات وبمثال مضاد .
- التعرف على نمط برهان معطى وشرحه وتصديقه .
- التمييز بين أنماط البرهان الذي يمارس في هذا المستوى .
- تقريب نمط برهان من صيغة منطقية له .

12-الكفاءات المستهدفة في نهاية السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

حسب وزارة التربية الوطنية (2006 ، ص 13)فان : " السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي تعتبر حلقة الوصل بين بداية المرحلة الثانوية ونهايتها ، وتتمثل الكفاءات المستهدفة لدى هذا الصنف من التلاميذ فيما يلي":

- ميدان التحليل :

- دراسة اتجاه تغير دالة باستعمال دوال مرجعية .
- تمثيل دوال انطلاقا من تمثيلات بيانية لدوال مرجعية .
- التعرف على اشتقاقية دالة عند قيمة حقيقية وحساب الدالة المشتقة .
- حل مسائل الاستمثال باستعمال المشتقات .
- حساب نهايات دالة ودراسة سلوكها التقاربي باستعمال النهايات .
- التعرف على طبيعة متتالية عددية ودراسة اتجاه تغيرها .
- حل مسائل باستعمال المتتاليات .

- ميدان الهندسة :

- ممارسة الحساب على مرجح نقطتين أو ثلاث نقط واستعمال خواصه في حل مسائل هندسية .
- تنمية تصور الأشكال في الفضاء

- التعرف على الأوضاع النسبية في الفضاء .
- ممارسة الحساب الشعاعي في المستوي وفي الفضاء .
- حل معادلات ومتراجحات مثلثية .
- حل مسائل باستعمال الجداء السلمي او التحويلات النقطية .

- ميدان الإحصاء والاحتمالات:

- تمثيل سلسلة إحصائية بيانيا
- تلخيص سلسلة إحصائية بواسطة مؤشرات الموقع ومؤشرات التشتت.
- تلخيص سلسلة إحصائية بواسطة مخطط بالعلبة.
- ممارسة المحاكاة ووضع نموذج رياضي كمدخل للاحتمالات .
- ممارسة الحساب الاحتمالي.

- ميدان تكنولوجيات الإعلام والاتصال :

- استخدام الحاسبة العلمية أو البيانية لبناء تعلمات ولإجراء حسابات قصد حل مشكلة.
- استخدام البرمجيات والحاسبة العلمية أو البيانية للتجريب والتخمين .
- توظيف البرمجيات والحاسبة البيانية لاستخراج منحنى دالة قصد استغلاله .
- توظيف البرمجيات والحاسبة البيانية لحساب مؤشرات الموقع ومؤشرات التشتت أو لاستخراج تمثيلات بيانية أو مخططات خاصة بهذه السلسلة ثم استغلالها .
- توظيف برمجيات الهندسة الديناميكية قصد حل مسائل هندسية .

- ميدان المنطق والبرهان الرياضياتي :

- ممارسة البرهان بمختلف أنماطه .
- صياغة نصوص رياضياتية بصورة سليمة .
- التمييز بين أنماط البرهان الذي يمارس في هذا المستوى .
- تنمية تصور التلميذ للجانب النظري في البناء الرياضياتي وترسيخه لديه .

13- الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

13-1 - الكفاءات العرضية :

حسب وزارة التربية الوطنية(2006 ، ص58) فان : " تدريس الرياضيات يساهم في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في تنمية الكفاءات العرضية التالية" :

- **فهم التركيب الرياضياتي وطبيعة البرهان فيه :**
  - حيث يستطيع التلميذ التمييز بين النصوص الرياضياتية كالتعريف والخاصية والنظرية .
  - توسيع خاصية أو قاعدة ، إجراء تعميم ، هيكلة المكتسبات في تسلسل وتناسق ...الخ .
- **التفكير المنطقي وحل المشاكل :**
  - فهم المعطيات .
  - حصر المعطيات المفيدة لحل مشكل .
  - تربيض ونمذجة الوضعيات ، وضع تخمينات ، ...الخ .
- **التوجه السليم في التعلم واكتساب عادات العمل الفعال:**
  - دقة الملاحظة .
  - فهم رسالة وتحليلها .
  - ضبط الأفكار الأساسية في نص .
- **التبليغ بواسطة التعبير الرياضي :**
  - التحكم في المفردات اللغوية التي تساعد على ربط الجمل الاستنتاجية.
  - تحرير برهان أو نص أو تبريرات أو تفسيرات تحريرا سليما .
  - انجاز رسومات أو تمثيلات بيانية أو جداول قصد تلخيص وضعية أو أفكار أو نصوص .
  - توظيف تكنولوجيات الإعلام والاتصال في الوصول إلى المعلومة والتبليغ .
- **تقدير وتذوق جمال الرياضيات والرغبة في توظيفها ومواصلة دراستها:**
  - تقديرها لذاتها ولدورها واستعمال مكتسبات رياضياتية لمعالجة مسائل مرتبطة بالعلوم الاجتماعية أو الاقتصادية أو غيرهما .
- **استعمال الوسائل الجديدة للإعلام والاتصال :**
  - إنتاج واستغلال وحفظ مستند أو ملف .
  - استعمال المجدول لتنظيم معطيات عددية .
  - استعمال برامج تعليمية في الرياضيات مثل الهندسة الديناميكية .

- تحميل برامج من الانترنيت وتنصيبه .
- التواصل عبر شبكة الانترنيت .

13-2- الكفاءات الرياضياتية :

تتمثل الكفاءات الرياضياتية حسب ميادين التعلم فيمل يلي :

- ميدان الأعداد والحساب :

- معرفة واستعمال خواص الأعداد الطبيعية والصحيحة النسبية .
- معرفة واستعمال الأعداد الحقيقة والأعداد المركبة .
- تربيض وضعيات بواسطة معادلات أو متراجحات .
- التمييز بين المجهول والمتغير والوسيط .
- توظيف معادلات ومتراجحات في حل مشكلات .

- ميدان التحليل :

- إدراك مفهوم الدالة بجوانبه الثلاثة البياني الجبري والحسابي.
- تربيض وضعيات باستخدام الدوال .
- معرفة التعابير البيانية والتعامل معها بوضوح ودقة .
- توظيف الدوال لحل مشكلات .

- ميدان الهندسة :

- حل مسائل متعلقة بالأشكال الهندسية المألوفة في المستوي وفي الفضاء
- انجاز الإنشاءات الهندسية الأساسية وإنشاءات مركبة والبحث عن مجموعات النقط .
- حل مسائل تتعلق بالهندسة التحليلية في المستوي وفي الفضاء .
- التعرف على بعض التحويلات النقطية وتوظيفها في حل مسائل هندسية.

- ميدان الإحصاء والاحتمالات :

- التعرف على سلسلة إحصائية واستخراج مؤشرات الموقع ومؤشرات التشتت.
- نمذجة وضعيات قصد إجراء دراسة إحصائية .
- استخدام تعابير بيانية مختلفة للدلالة على معطيات أو مؤشرات أو نتائج .
- التعرف على تموج العينات وبناء نموذج احتمالي
- الربط بين معطيات تجربة عشوائية ونموذجها الاحتمالي

- إدراك مفهوم الاحتمال وممارسة الحساب الاحتمالي

- **فيما يتعلق بالإنشاء الرياضي والبرهان وتوظيف المنطق :**

- معرفة أنماط البرهان والتميز فيما بينها
- توظيف المنطق الرياضي توظيفا سليما في بناء براهين رياضية في كافة ميادين التعلم .
- الملاحظة بدقة والربط لبناء استنتاجات .
- التعبير مشافهة ، بدقة ووضوح وباختصار وتسلسل منطقي عن الأفكار الرياضياتية قصد تبليغها .
- التقييم والنقد البناء لنصوص رياضية
- استشعار وتذوق الجمال الرياضياتي في دقة البرهان وتسلسله المنطقي .

- **فيما يتعلق بتكنولوجيات الإعلام والاتصال :**

- استعمال الحاسبتين العلمية والبيانية في بناء تعلمات بما فيها بناء برامج بسيطة وحل مسائل في الحساب والدوال والإحصاء والاحتمالات .
- استعمال برمجيات الهندسة الديناميكية والمجدولات وراسمات المنحنيات ومواكبة تطوراتها.
- استعمال الانترنيت في مواضيع رياضياتية أو مرتبطة بالرياضيات .

14- ملامح التخرج من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي :

يساهم تدريس الرياضيات في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى تحقيق ملامح التخرج في نهاية هذه المرحلة التي تعتبر تتويجا لكل مراحل التعليم السابقة لها وقاعدة الانطلاق للتعليم الجامعي أو مباشرة الحياة المهنية، وتتمثل هذه الملامح في القدرة على:

- مواصلة الدراسة في إحدى التخصصات في التعليم الجامعي .
- التكوين الذاتي المستمر والبحث المنهجي والابتكار.
- مزاولة تكوين مهني متخصص يؤهله إلى الاندماج في الحياة العملية .
- النقد الموضوعي والتعبير عن المواقف والآراء واستخدام أشكال التواصل ووسائله باستقلالية .

خلاصة :

من خلال ما جاء في هذا الفصل يتبين لنا أن الرياضيات تحتل مكانة متميزة في التعليم الثانوي ، تستمدها من مساهمتها الفعالة في تحقيق الأغراض المحددة لهذا التعليم. الأمر الذي يتعين معه تحديد وظيفة تعليم الرياضيات في تكوين التلميذ عقليا ووجدانيا .

إن تعليم الرياضيات يساهم في تنمية قدرات التلميذ على العمل الشخصي والتكوين الذاتي وتقوية استعداده للبحث والتواصل وتعليل مواقفه وتمكينه في كل مستوى من مستويات هذا الطور من أساس متين يعده لمتابعة دراساته بالتعليم العالي في ظروف جد ملائمة أو للاندماج في الحياة.

هذا التعليم الذي ينبغي أن يكون ملائما لواقع التلميذ، منسجما مع المعطيات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لبلاده، متفتحا على التطورات التي يعرفها عالم اليوم بشكل يجعله قادرا على التكيف باستمرار مع المستجدات المعرفية والتكنولوجية.

لذلك يجب أن تعكس الأهداف العامة لتدريس الرياضيات بالتعليم الثانوي، أهمية الثقافة الرياضية ومساهمتها في اندماج التلميذ في مجتمع يتطور باستمرار.

المراجع المعتمدة في الفصل الثالث:

1- احمد أبو العباس ، محمد العطروني (1983): تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية ، دار العلم ، ط2، الكويت .

2- أمل البكري ، عفاف الكسواني (2001): أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، دار الفكر ،ط1 ، عمان، الأردن.

3- وزارة التربية الوطنية (2005): المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي.

4- وزارة التربية الوطنية (2006): المناهج والوثائق المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة الرياضيات ، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد .

5- وزارة التربية الوطنية (2005): مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة الرياضيات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

6- وزارة التربية الوطنية (2006): مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لمادة الرياضيات ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .

7- ماجدة محمود صالح(2006): الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات ، دار الفكر ،ط1 ،الأردن .

8- مجدي عزيز إبراهيم (1985): تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي ، مكتبة النهضة المصرية ، ط2 ، القاهرة .

9- محبات أبو عميرة(2002): الإبداع في تعليم الرياضيات ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ، القاهرة.

10- محمد الطاهر طالبي(2006): نماذج من امتحانات تعليمية الرياضيات ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسم الرياضيات ، القبة ، الجزائر .

11- محمد عبد الكريم أبو سل(1999): مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ، دار الفرقان للنشر، ط1، عمان.

12- محمد عبد الرحمان مرحبا (1988):الجامع في تاريخ العلوم عند العرب ، منشورات عويدات ، ط2 ، بيروت .

13- محمد علي عبد المعطي وآخرون (1998): أساليب البحث العلمي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1 ،القاهرة.

14- محمد قاسم (1978): المنطق الحديث ومنهج البحث ، دار المعارف ، ط1 ،الجزائر.

15- محمود احمد شوق (1997): الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، دار المريخ للنشر ، ط3، الرياض ، السعودية .

16- سعدون حمدان وآخرون (2001): دور التعليم في الوحدة العربية ، بحوث وقائع الندوة الفكرية ، مركز الدراسات العربية ، دوفاسة.

17- عبد الحافظ سلامة(2007): أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، اليازوري ، دط، عمان ، الأردن .

18- عبد الله بن صالح (2002): تحليل تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الرياضيات ، دار الفكر العربي ، السعودية .

19- فريد كامل أبو زينة (2007): عبد الله يوسف عبابنة ، مناهج تدريس الرياضيات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان ، الأردن .

20- رمضان مسعد بدوي (2008): تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ، الأردن .

21- Jooro. A .(1999), L'enseignement et l'évaluation , De Boeck , Bruxelles.

22- Pallascio. R .(1992), Mathématiques Instrumentales et Projets d'enfants , Modulo éditeur, Canada .

23- Sierpinska. A. (1995), La compréhension en Mathématiques , Modulo éditeur , Canada .

24-http://www.nctm.org/standards2000.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع : الإطار الميداني

1- منهج الدراسة .

2- الدراسة الاستطلاعية.

3- حدود الدراسة .

4- أدوات الدراسة .

5- أسلوب المعالجة الإحصائية.

6- بناء وسيلة البحث.

7- عينة الدراسة وخصائصها.

تمهيد :

يستهدف هذا البحث الكشف عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة وهي الإستراتيجية المعتمدة على الاختبارات الأدائية وكذا الملاحظة وأخيرا الورقة والقلم ،حيث أن فرضيات الدراسة تنص على أن استخدامهم لهذه الاستراتيجيات يختلف من واحدة لأخرى فنجد الاستخدام الضعيف والمتوسط وكذلك الكبير .

وباعتبار أن موضوع التقويم التربوي تطرق له الكثير من الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم ، فقد تناولنا في الجانب النظري كل ما يتعلق بالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وكذلك ما تتطلبه مادة الرياضيات والكفاءات المستهدفة لهذه المادة في جميع أطوار التعليم الثانوي.

لكن يبقى الجانب النظري غير كاف ،ولا بد من التعمق أكثر في الجانب الميداني ، من اجل التحقق من الفرضيات ميدانيا .

1– منهج الدراسة :

المنهج هو الطريقة العلمية التي يتبعها الباحث للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه ، انطلاقا من طبيعة المشكلة المراد دراستها ، فهو بذلك تلك الخطة العامة التي يرسمها الباحث لتحقيق أهداف بحثه.

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وكذا التعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق ،استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي والذي يعتمد حسب أمين ساعتي (1992،ص98) :" على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا،فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها ،أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدرا هذه الظاهرة أو حجمها ، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

2– الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة،نظرا لما تقدمه للباحث من معطيات ونظرة أولية حول المشكلة التي هو بصدد البحث فيها، فهي خطوة لابد من القيام بها كما أنها تساعد الباحث على:

- تحديد موضوع البحث بدقة.
- الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل موضوع الدراسة .
- تحديد وسيلة جمع البيانات .
- من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية يمكن صياغة الفرضيات.

- **خصائص الدراسة الاستطلاعية :**

أجريت دراستنا الاستطلاعية على مستوى 05 ثانويات بمدينة المسيلة تم اختيار هذه الثانويات بطريقة قصدية وهذا لعدة عوامل منها:

- وقوعها بموقع جغرافي يمكن التردد عليها عدة مرات بسهولة.
- وجود مدراء وأساتذة يمكن التعاون معهم .

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 22 أستاذا لمادة الرياضيات، موزعين كما يلي:

- 17 أستاذا أجريت معهم مقابلات.
- 05 أساتذة قمنا بملاحظتهم مباشرة داخل قاعة التدريس.

- **أدوات الدراسة الاستطلاعية و نتائجها:**

اعتمدت في دراستنا الاستطلاعية، على أسلوبي المقابلة والملاحظة، لجمع البيانات، كما يلي:

1- **المقابلة :**

قمنا بمقابلة عدد من أساتذة الرياضيات ، وكانت مقابلتنا تركز على مدى استخدامهم لاستراتيجيات التقويم الثلاث في ظل المقاربة بالكفاءات ، وأي الاستراتيجيات التي يعتمدون عليها أكثر في تقويم تلاميذهم ، كما تطرقنا معهم إلى الصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق وتجدر الإشارة إلى أن بعضهم رفض الحديث معنا حول هذا الموضوع لأنهم متأكدون انه مهما كانت نتائج هذه الدراسة فانه لن يتم الاستفادة من نتائجها ، وتبقى في رفوف المكتبات فقط .

2- **الملاحظة :**

استخدمنا أسلوب الملاحظة في المرحلة الثانية من الدراسة الاستطلاعية ، حيث حضرنا لبعض الأساتذة في أقسامهم مع التلاميذ ، ولاحظنا أن معظمهم مازال يعتمد على الأمثلة التطبيقية البسيطة لإيصال مختلف المعارف لتلاميذهم ، كما لاحظنا أن البعض منهم استخدم الوضعية الإدماجية ، لكن عند معالجتها أهمل تماما شبكة التقويم وشبكة التصحيح (المعايير والمؤشرات) واعتبرها عبارة عن مسالة ،الهدف هو حلها فقط ، كما لاحظنا كذلك أن التلميذ غائب تماما ويتلقى المعارف من الأستاذ فقط ، ماعدا عندما يأمره الأستاذ لحل سؤال ما ، وهذا عكس ما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تعتبر التلميذ محورا للعملية التعليمية التعليمة .

وفي الأخير تحصلنا على النتائج التالية :

- **نتائج الدراسة الاستطلاعية :**

أولا: واقع استخدام الأساتذة لاستراتيجيات التقويم :

1- إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

الاختبارات الأدائية هي اختبارات تقيس لنا أداء التلميذ في وضعية مركبة معينة ،فحسب صلاح الدين محمود علام (2004 ، ص105): "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميا معينا" .

جدول رقم (11) :يوضح استخدام الاختبارات الأدائية في عملية التقويم

استخدام الاختبارات الأدائية	التكرارات	%
الاستخدام	06	27,27
عدم الاستخدام	16	72,72
المجموع	22	100

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (11) نلاحظ أن نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون الاختبارات الأدائية في عملية التقويم قدرت ب 27,27% فقط ، بينما نجد نسبة 72,72% منهم لا يستخدمونها مطلقا ، أي أن 07 أساتذة من بين 10 لا يستخدمون الاختبارات الأدائية في عملية التقويم.

2- إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :

جدول رقم (12) :يوضح استخدام الملاحظة في عملية التقويم

استخدام الملاحظة	التكرارات	%
الاستخدام	13	59,09
عدم الاستخدام	09	40,90
المجموع	22	100

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (12) نلاحظ أن نسبة أفراد العينة الذين يستخدمون الملاحظة في عملية التقويم بلغت 59,09% ، في حين نجد أن نسبة 40,90% منهم لا يستخدمونها مطلقا .

أي أن تقريبا 60 % من الأساتذة يستخدمون الملاحظة في عملية التقويم وأكثر من 40 % لا يعتمدون عليها. وهذا يعني أن 06 أساتذة من بين 10 يعتمدون على الملاحظة في عملية التقويم.

3- إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم :

جدول رقم (13) : يوضح استخدام إستراتيجية الورقة والقلم في عملية التقويم

استخدام الورقة والقلم	التكرارات	%
الاستخدام	22	100
عدم الاستخدام	00	00
المجموع	22	100

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (13) نلاحظ أن كل الأساتذة يستخدمون إستراتيجية الورقة والقلم في عملية التقويم أي بنسبة 100%، أي أنهم يعتمدون اعتمادا كليا على هذه الأخيرة.

خلاصة :

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية تبين لنا أن كل الأساتذة يعتمدون على إستراتيجية الورقة والقلم في عملية التقويم ، إضافة إلى ذلك يمكن الإشارة إلى أن 60 % منهم يعتمدون على الملاحظة ، ولكن نلاحظ من خلال النتائج أن أكثر من 70% منهم لا يستعملون الاختبارات الأدائية.

ثانيا: الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم

جدول رقم (14) يوضح الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم

الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم	البدائل	التكرارات	%
نقص التكوين	نعم	17	77,27
	لا	5	22,72
مقاومة التغيير والإصلاح	نعم	17	77,27
	لا	5	22,72
تتطلب عملية التقويم الكثير من الجهد والوقت	نعم	14	63,63
	لا	8	36,36
ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم	نعم	19	86.36
	لا	3	13,63

من خلال النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (14) نلاحظ أن 77,27% من الأساتذة يرون أن نقص التكوين في مجال التقويم التربوي يعتبر من الصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم ، كما أننا نجد نفس النسبة منهم ترجع هذه الصعوبات إلى وجود مقاومة لدى الأساتذة لهذا الإصلاح والتغيير في طريقة التقويم ، أما 63,63% من الأساتذة فترجع هذه الصعوبات إلى ما تتطلبه هذه الطريقة من جهد كبير ، كما أن الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كاف، بينما نجد 86.36% منهم يرجعون هذه الصعوبات إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد.

وقد اعتمدنا على هذه البيانات التي توصلنا إليها من خلال الدراسة الاستطلاعية في بناء استمارة بحثنا.

خلاصة :

إن النتائج المتوصل إليها من خلال المحور الأول من الدراسة الاستطلاعية والخاص باستخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم ، بما فيها إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية والمعتمد على الملاحظة وأخير المعتمد على الورقة والقلم ، تؤكد على أن الأساتذة يعتمدون اعتمادا كليا على الورقة والقلم في تقويمهم لتلاميذهم ، مع الإشارة إلى اعتمادهم بدرجة اقل على الملاحظة أثناء عملية التقويم ، بينما نجد معظمهم لا يستخدم الاختبارات الأدائية بما فيها الوضعيات التقويمية المختلفة ، وهذا يدل على أن الإصلاحات التي جاءت بها الوزارة المعنية باعتمادها على المقاربة بالكفاءات ، وبالأخص إعطاء الأهمية البالغة لعملية التقويم ، لا تزال بعيدة كل البعد عن الأهداف المنشودة لهذا الإصلاح ، وهذا ما دفعنا إلى البحث عن الصعوبات التي تقف عائقا أمام الأساتذة وتمنعهم من تطبيق هذه الاسترتيجيات ، فوجدنا أن نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي من أبرز الأسباب التي حالت دون تطبيق الأساتذة لهذه الاستراتيجيات ، هذا بالإضافة إلى مقاومة الأساتذة لهذا الإصلاح الجديد الذي يعود إلى عدم إشراكهم واستشارتهم فيه ، من بين مسبباته الرئيسية ، كما وجدنا أن هذه العملية – حسب رأي الأساتذة – تتطلب الكثير من الجهد وتتطلب وقتا كبيرا لتطبيقها ، وهذا ما لا يسمح به الوقت المخصص للحصص الدراسية ، كما لاحظنا أن العدد الكبير من التلاميذ داخل القسم الواحد من أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة وتمنعهم من تطبيق هذه الاستراتيجيات ، من أجل هذا طرحنا الفرضيات التالية :

- **الفرضية الأولى :**

- يعتمد الأساتذة على إستراتيجيتي التقويم المعتمد على الورقة والقلم وعلى الملاحظة وغالبيتهم لا يستخدمون إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية .

الفرضية الثانية :

يواجه تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وعوامل تنظيمية .

الفرضيات الإجرائية للفرضية الثانية :

- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى ما تتطلبه هذه العملية من جهد ووقت كبيرين.
- ترجع صعوبة تطبيق الأساتذة لاستراتيجيات التقويم إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

3- حدود الدراسة .

تتمثل دراستنا في دراسة مدى استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق في ظل المقاربة بالكفاءات ، وتمثلت حدودها المكانية والزمانية فيما يلي :

الحدود الزمانية :

تم انجاز هذه الدراسة على مدى السنة الدراسية 2010/2009.

الحدود المكانية :

أجريت هذه الدراسة في ولاية المسيلة في مؤسسات التعليم الثانوي ، والتي بلغت 25 ثانوية ، مع العلم أن الولاية تحتوي على 52 ثانوية .

وهذه الثانويات ملخصة في الجدول رقم (15) :

جدول رقم (15): يوضح أسماء الثانويات وأماكن تواجدها في جميع مراحل الدراسة

ثانويات الدراسة	اسم الثانوية	الموقع الجغرافي
ثانويات الدراسة الاستطلاعية	- ثانوية العقيد عبد المجيد علاهم	المسيلة
	- ثانوية المقري	المسيلة
	- ثانوية مصطفى بن بوالعيد	المعاضيد
	- ثانوية اشبيليا	المسيلة
	- ثانوية عين الخضراء	عين الخضراء

ثانويات الدراسة	اسم الثانوية	الموقع الجغرافي
ثانويات الدراسة التجريبية	– ثانوية المكمن	ونوغة
	– ثانوية الشلال	الشلال
ثانويات الدراسة النهائية	– ثانوية عبد المجيد مزيان	المسيلة
	– ثانوية العوايز	أولاد عدي القبالة
	– ثانوية أولاد دراج	أولاد دراج
	– ثانوية التميمي	المسيلة
	– ثانوية الإدريسي	حمام الضلعة
	– ثانوية عثمان بن عفان	المسيلة
	– ثانوية 05 جويلية	المسيلة
	– ثانوية عين الخضراء الجديدة	عين الخضراء
	– ثانوية عبد الله بن مسعود	المسيلة
	– ثانوية صلاح الدين الأيوبي	المسيلة
	– ثانوية بن شبيرة	بوسعادة
	– ثانوية جابر بن حيان	المسيلة
	– ثانوية ونوغة الجديدة	ونوغة
	– ثانوية مقرة	مقرة
	– ثانوية بلعايبة	بلعايبة
	– ثانوية هواري بومدين	برهوم
	– ثانوية 08 ماي 1945	سيدي عيسى
	– ثانوية عين الحجل	عين الحجل

4– أسلوب المعالجة الإحصائية :

اعتمدنا في تعاملنا مع البيانات التي تحصلنا عليها على أسلوب إحصائي يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية، وتشمل هذه الجداول:

- التكرارات: حيث تم حسابها من خلال إجابات الأساتذة على كل عبارة في الاستمارة
- النسب المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات تم ترجمتها إلى نسب مئوية .

5– بناء وسيلة البحث:

اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستمارة التي تعد من وسائل البحث العلمي المستعملة بكثرة في أوساط الباحثين ،ويمكن إعطاء تعريف للاستمارة حسب عمار بوحوش (1999،ص66) :" هي مجموعة من

الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها ".

ويأتي اعتمادنا على الاستمارة انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وهذا حسب محمد بوعلاق (1999 ،ص189):"إن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال الاستبيانات والملاحظات وأساليب المشاهدة ".

وقد مرت عملية بناء استمارة الدراسة وتطبيقها بالمراحل التالية :

- المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة تم بناء استمارة أولية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية وقد تم تقسيمها إلى جزئين وهما :

- المحور الأول : متعلق باستخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم ، وقسم الى ثلاثة اقسام وهي :

  - استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية
  - استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة
  - استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم

- المحور الثاني : متعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء عملية التقويم ، وقسم إلى 05 أقسام وهي :

  - نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات
  - مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح
  - طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد
  - طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت
  - ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد

المرحلة الثانية :

في هذه المرحلة تم عرض الاستمارة على مفتشي التربية والتكوين لمادة الرياضيات ، وكذلك بعض أساتذة اللغة العربية للتعليم الثانوي ،بالإضافة إلى بعض الخبراء في ميدان علوم التربية بجامعتي قسنطينة والمسيلة، وذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول بناء استمارة الدراسة من حيث:

- وضوح صياغة اللغة والأسلوب.

- ملاءمتها لمستوى الأساتذة وما هو متداول بين أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية.
- تغطيتها لمختلف محاور الاستمارة.

وبعد اطلاع هؤلاء على محتوى الاستمارة ، أكدوا أن عباراتها ملائمة لمستوى الأساتذة ، غير انه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار ، ومن خلال هذه الملاحظات تم إلغاء بعض العبارات ، كما أعيدت صياغة البعض الآخر .

وكانت العبارات التي تم حذفها هي :

العبارة رقم (4) :

استخدم وضعيات تقويمية لقياس مدى اكتساب التلاميذ للمعارف الجديدة

العبارة رقم (5) :

استخدم وضعيات تقويمية لإثارة دافعية التلاميذ

العبارة رقم (6) :

استخدم وضعيات تقويمية للتحقق من مدى اكتساب التلاميذ الكفاءات الجديدة

أما العبارات التي أعيدت صياغتها فهي :

العبارة رقم (1) :

- استخدم الوضعية المشكلة التقويمية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للتلاميذ ، بدل :
- استخدم الوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في مواقف شبيهة بالواقع

العبارة رقم (3) :

- أكلف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم ، بدل :
- أضع التلاميذ في مواقف اختبارية شبيهة بالواقع.

العبارة رقم (13) :

- اعتمد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه ، بدل :
- اعتمد على الملاحظة لإصدار أحكام عن مدى فهم التلاميذ من عدمه

العبارة رقم (49) :

- يسمح لي الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تشخيصي ، بدل :
- الوقت المخصص للحصة الدراسية كاف لإجراء تقويم تشخيصي وتكويني وختامي .

العبارة رقم (61) :

- يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ، بدل:
- عدد التلاميذ داخل القسم يسمح لي بتوجيه كل تلميذ إلى كيفية تصحيح أخطائه ومعالجتها

المرحلة الثالثة:

بعد إدخال التعديلات السابقة على استمارة الدراسة وقبل تطبيقها النهائي ، تم تطبيقها على عينة من الأساتذة مكونة من 08 أساتذة لمادة الرياضيات ، وذلك لتجريبها ، وبعد تجريبها تبين أن كل الأساتذة أجابوا على عبارات الاستمارة بشكل كلي ، كما تم تناقشنا مع الأساتذة حول محاور الاستمارة ، وأكدوا جميعا أن أسئلة الاستمارة واضحة ومفهومة .

6- أدوات الدراسة :

تعتبر مرحلة جمع المعلومات والبيانات من أهم مراحل البحث العلمي، وتختلف هذه الوسائل حسب الموضوع المراد دراسته، كما تتحدد وسيلة البحث المناسبة على ضوء أهداف وفرضيات ومنهج الدراسة.

وتتكون الاستمارة التي تم اعتمادها في دراستنا من 61 سؤالا موزعة على محورين وهما :

- المحور الأول : يتعلق بواقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم وهو مقسم بدوره إلى 03 أقسام وهي :

1- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية ، ويشمل 09 عبارات وهي العبارات (1،2،3،4،5،6،7،8،9).

2- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة ، ويشمل 07 عبارات وهي العبارات (10،11،12،13،14،15،16).

3- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ، ويشمل 10 عبارات وهي العبارات (17،18،19،20،21،22،25،24،23،26).

- المحور الثاني : يتعلق بالصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وهو مقسم بدوره إلى 05 أقسام وهي :

1- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ، ويشمل 11 عبارة وهي العبارات (27،28،29،30،31،32،35،34،33،37،36).

2- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح ، ويشمل 06 عبارات وهي العبارات (43،42،40،41،38،39).

3- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد ، وتشمل 04 عبارات وهي العبارات (47،44،45،46).

4- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت ، وتشمل 08 عبارات وهي العبارات (51،52،53،54،55،48،49،50).

5- ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد ، وتشمل 06 عبارات وهي العبارات (57،58،59،60،61،56).

وتجدر الإشارة إلى أن عدد العبارات يختلف بين المحاور وهذا راجع إلى اختلاف أهمية متغيرات الدراسة المرتبطة بكل قسم من أقسام الدراسة.

7- عينة الدراسة وخصائصها :

– عينة الدراسة :

انطلاقا من صعوبة الدراسة الميدانية على كل أفراد المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 212 أستاذا موزعين على 52 ثانوية عبر تراب ولاية المسيلة ، فإننا لجأنا إلى دراسة هذه الظاهرة على مجموعات اقل عددا وممثلة للمجتمع الأصلي ، و حسب عبد الرحمان عدس (1980،ص243):" غالبا ما نلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات صغيرة تسمى العينات ، ويسمى جميع الأفراد الذين تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات الأصلية".

- حجم عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 112 أستاذا لمادة الرياضيات موزعين على 25 ثانوية من ثانويات الولاية، وتم إجراء الدراسة النهائية على 91 أستاذا موزعين على 18 ثانوية ، وهي عينة عنقودية ، فحسب محمد بوعلاق (2009، ص21):" يتم اختيارها عندما تكون مفردات المجتمع على شكل تجمعات أو مجموعات أو عناقيد ، بحيث يحتوي كل عنقود على الكثير من مفردات المجتمع ".

وبعد توزيع الاستمارة الخاصة بدراستنا على أفراد العينة تم استرجاع 91 استمارة، حيث أن باقي الاستمارات والمقدرة ب 21 استمارة لم يتم استردادها من أصحابها، وبالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة مكونة من 91 أستاذا وهو ما يمثل نسبة 42,92 % من المجتمع الأصلي .

مواصفات عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي لمادة الرياضيات، وتم تطبيق استمارة الدراسة على أفراد العينة ، وقد استغلينا العوامل التالية :

- السن
- الجنس
- عدد سنوات التدريس
- الشهادة المحصل عليها
- مؤسسة التكوين

1- من حيث السن : يتوزع أفراد العينة حسب السن من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (16): توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرارات	%
30 - 20	22	24,17
40 - 31	24	26,37
40 فأكثر	38	41,75
دون جواب	07	07,69
المجموع	91	100

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن 22 أستاذا تتراوح أعمارهم بين 20 و30 سنة أي بنسبة 24,17% و 24 أستاذا يتراوح عمرهم بين 31 و40 سنة أي بنسبة 26,37% ، في حين بلغ عدد الأساتذة الذين تتجاوز أعمارهم 40 سنة 38 أستاذا أي بنسبة مئوية قدرها 41,75 % ، وهي أكبر فئة . وقد توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس حسب الجدول الموالي:

2- من حيث الجنس : يتوزع أفراد العينة حسب الجنس من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (17): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	%
ذكور	57	62,6
إناث	34	37,4
المجموع	91	100

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن عدد الأساتذة الذكور بلغ 57 أستاذا أي بنسبة 62,6% في مقابل ذلك نجد 34 أستاذة أي بنسبة 37,4% ، كما تم توزيع أفراد العينة حسب متغير عدد سنوات التدريس كما في الجدول الموالي :

3- من حيث عدد سنوات التدريس : يتوزع أفراد العينة حسب السن من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (18): توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات التدريس

عدد سنوات التدريس	التكرارات	%
1- 5	25	27,47
6 - 10	13	14,28
11- 15	16	17,58
16- 20	19	20,87
21 فأكثر	17	18,68
دون جواب	01	01,09
المجموع	91	100

من خلال الجدول رقم (18) نجد أن نسبة أفراد العينة تتوزع حسب عدد سنوات التدريس كما يلي: عدد الأساتذة الذين درسوا ما بين 1و 5 سنوات هو25 أستاذا أي بنسبة 27,47% ، أما الذين درسوا ما بين 6 و 10 سنوات فقد بلغ عددهم 13 أي بنسبة 14,28 %،في حين نجد أن عدد الأساتذة الذين درسوا ما بين 11و15 سنة هو16 أستاذا وهذا بنسبة 17,58% ، أما الذين درسوا ما بين 16و 20 سنة فكان عددهم 19 أي بنسبة 20,87% ،وبلغ عدد الأساتذة الذين درسوا 21 سنة فأكثر17أستاذا أي بنسبة 18,68% ، أما من ناحية الشهادة المحصل عليها فقد تم توزيع أفراد العينة كما يلي :

4- من حيث الشهادة المحصل عليها : يتوزع أفراد العينة حسب السن من خلال الجدول التالي :

جدول رقم (19): توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المحصل عليها

الشهادة	التكرارات	%
ليسانس	75	82,41
دبلوم دراسات عليا	15	16,48
دون جواب	01	01,09
المجموع	91	100

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ أن عدد الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس هو 75 أستاذا أي بنسبة 82,41 %، أما عدد الأساتذة الحاصلين على دبلوم دراسات عليا فهو 15 أي بنسبة قدرت ب 16,48 % . كما تم توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين كما في الجدول الموالي :

5- من حيث مؤسسة التكوين : يتوزع أفراد العينة حسب مؤسسة التكوين من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (20): توزيع أفراد العينة حسب مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين	التكرارات	%
جامعة	40	44,4
مدرسة عليا	50	55,6
المجموع	90	100

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين تلقوا تكوينيا في الجامعة بلغ 40 أستاذا أي بنسبة 44,4%، في حين نجد أن عدد الأساتذة المتخرجين من المدرسة العليا قدر ب50 أي بنسبة %55,6 .

الفصل الخامس : واقع استخدام استراتيجيات التقويم

تمهيد

1. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية

2. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة

3. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم.

خلاصة

واقع استخدام استراتيجيات التقويم

تمهيد :

في إطار السعي لتطوير التعليم الثانوي وتحسين مخرجاته بما يفي متطلبات التنمية بمختلف جوانبها، يبرز التقويم التربوي كأحد عناصر العملية التعليمية التعليمية الذي يتطلب اهتمامًا خاصًا من الجهات المسؤولة عن التعليم. فالتقويم يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم. فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي إلى بناء أدوات تقويم علمية ذات موثوقية يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل التلميذ وبالتالي إلى تحسين التعلم.

ومن الملاحظ أن التقويم في كثير من الممارسات التعليمية ليس جزءًا من عملية التعليم والتعلم بل هو منفصل عنها، حيث إنه يأتي في الغالب بعد عملية التدريس ولا يؤثر فيها، ناهيك عن أنه يختزل في الاختبارات كوسيلة رئيسة أو وحيدة لتقويم التحصيل، إضافة إلى أن التلميذ لا يعلم عن نتيجته وأدائه إلا بعد انتهاء التدريس، ولا يكون بمقدوره إعادة تعلم الكفاءة التي دلت نتائج التقويم على عدم إتقانها.

وتزامن القصور المفاهيمي للتقويم، مع ضعف في مهارات معظم الأساتذة في بناء الاختبارات وتركيزها على مستويات التذكر والفهم وإغفال الجوانب الأدائية ومهارات التحليل والتركيب والتقويم. وأدى هذا إلى النزعة القوية لدى الأساتذة (وخاصة في السنة الثالثة من التعليم الثانوي) للتدريس من أجل الاختبار، وقلة الاهتمام ببعض الكفاءات التي يفترض تعلمها، وأصبح الدافع لدى التلاميذ ينصب على الحصول على علامات كبيرة ، وعزز ذلك الروح التنافسية عند التلاميذ والسلوكيات الخاطئة التي قد تنتج عن ذلك وهذا راجع خاصة إلى طبيعة أسئلة امتحان شهادة البكالوريا.

وسوف نحاول من خلال هذا الفصل الإجابة على بعض التساؤلات ، التي سوف تؤدي بنا إلى إبراز بعض من واقع استخدام استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، وتتمثل هذه التساؤلات فيما يلي :

ما مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية ؟

ما مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة ؟

ما مدى استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ؟

1. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

1.1.استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية :

الوضعية المشكلة هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يؤدي إلى نتائج ، ويكون هذا السياق أو الناتج أو كليهما جديدين على المتعلم . وهي تتكون حسب Xavier. R. (2006,P128): من ثلاث مكونات هي : الحامل (أو السند) وهو مجموعة من العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل نص مكتوب،جداول، تمثيلات بيانية ،... الخ وثانيا المهمة التي تتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه وأخيرا التعليمات التي هي مجموع التوجيهات التي توضح للمتعلم المطلوب منه.

إن استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة في عملية التقويم بغرض توظيف المعارف التي يتلقاها التلميذ داخل القسم في الحياة اليومية ، لا يزال بعيدا عن متطلبات بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وهو ما يؤكده الأساتذة من خلال هذه الدراسة ، فمن خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (21) الموالي نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية المشكلة بشكل مرض هي 12,4% ، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 87,6% تتوزع بين 21,3% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض، ونسبة 66,3% ممن لا يستخدمونها مطلقا.

جدول رقم (21): يوضح استخدام الأساتذة للوضعية المشكلة

استخدام الوضعية المشكلة	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,4
عدم الاستخدام	59	66,3
الاستخدام بشكل غير مرض	19	21,3
المجموع	89	100

وهذا يعني أن 07 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون الوضعية المشكلة ، زيادة على ذلك نلاحظ أن أكثر من أستاذين من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

إن استخدام الوضعية المشكلة أثناء عملية التقويم يساهم بشكل كبير في ضبط مسار التعلم لدى التلميذ ، والوقوف على الاختلالات التي تشوب عمليات اكتساب الكفاءات قصد برمجة الاستدراك و الدعم ، لكن النتائج التي تحصلنا عليها تبين لنا أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون هذه الوضعية في

عملية التقويم ، ويمكن تأكيد هذه النتيجة من خلال عدم استخدام الأساتذة للوضعية الإدماجية في عملية التقويم ، والجدول الموالي يوضح ذلك :

2.1. استخدام الأساتذة للوضعية الإدماجية لدمج معارف التلاميذ:

الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم ، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها ، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة .
فهي فرصة يتعلم فيها التلميذ إدماج مكتسباته كما أنها تعكس وضعية مماثلة في واقع التلميذ وفي حياته اليومية.

وتؤكد إجابات الأساتذة في هذه الدراسة أن غالبيتهم لا يستخدمون الوضعية الإدماجية في عملية التقويم ، حيث تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (22) الموالي أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعية الإدماجية بشكل مرض هي 18,4% فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 81,6% تتوزع ما بين 19,5% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض ،ونسبة 62,1% ممن لا يستخدمونها مطلقا.

جدول رقم (22): يوضح استخدام الأساتذة للوضعية الإدماجية

استخدام الوضعية الإدماجية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	16	18,4
عدم الاستخدام	54	62,1
الاستخدام بشكل غير مرض	17	19,5
المجموع	87	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 لا يستخدمونها مطلقا ، بالإضافة إلى أستاذين تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض ، مما يدل على أن 08 أساتذة من 10 لا يحسنون استعمال الوضعية الإدماجية في عملية التقويم.
لكن ورغم ما جاءت به الإصلاحات الأخيرة من ضرورة استخدام هذه الوضعيات خاصة في عملية التقويم ، إلا انه ومن خلال نتائج دراستنا نجد أن الأساتذة لا يستخدمون هذه الوضعية أو يستخدمونها بشكل غير مرض ، مما أدى إلى عدم تكليف التلاميذ بانجاز الأعمال التي تتطلب أداء معينا ، وهذا ما أكده الأساتذة من خلال الجدول الموالي :

3.1. تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم :

يتضح من خلال الجدول رقم (23) والنتائج المدونة فيه أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بتكليف تلاميذهم بمهام أدائية خارج القسم بشكل مرض بلغت 31,1% .بينما نجد نسبة 68,9% منهم تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، حيث نجد نسبة 37,8% من الأساتذة لا يستخدمون ذلك مطلقا ، ونسبة 31,1% منهم يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (23): يوضح تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم.

تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	28	31,1
عدم الاستخدام	34	37,8
الاستخدام بشكل غير مرض	28	31,1
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 04 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون ذلك مطلقا ، بالإضافة إلى ذلك نجد أن 03 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل غير مرض، أي أن 03 أساتذة فقط يستعملونها بشكل مرض، فحسب صلاح الدين محمود علام ،(2004 ، ص105): "تقويم الأداء يتطلب أن يظهر المتعلم بوضوح ، أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا ، أو هدفا تعليميا معينا" ، ولا يتم تقويم أداء التلاميذ إلا إذا قمنا بتكليفهم سواء داخل القسم أو خارجه بالقيام بمهام أدائية ، يظهرون فيها كيفية أدائهم ، ومدى اكتسابهم للكفاءات التي تلقوها في القسم ،وعدم قيام الأساتذة بهذه المهمة فان ذلك سيؤثر سلبا على سير العملية التعليمية التعلمية في ظل المقاربة بالكفاءات، ولعل هذه النسبة المخيفة من عدم استخدامهم لهذه المهمات ، تؤكدها النتيجة الموالية من دراستنا والخاصة بالتواصل مع أولياء التلاميذ من خلال الوضعيات التقويمية ، وهذا ما يبينه الجدول الموالي:

4.1. استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية(نتائج التقويم):

إن النتائج السابقة التي تناولناها والخاصة باستخدام الأساتذة للوضعيات التقويمية ،كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ،حيث وجدنا أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون ذلك ، فإننا نلمس فجوة كبيرة بين أولياء التلاميذ وأساتذتهم ، فمن خلال التقويم يعرف ولي التلميذ نتائج أبنائه وكذا ميولاتهم نحو أشياء معينة ، يستطيعون تنميتها مستقبلا ، لكن النتائج التالية التي توصلنا إليها تؤكد غير ذلك ،

حيث أننا نجد نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات التقويمية بغرض تزويد أولياء أمور التلاميذ بالمعلومات الخاصة بنتائج أبنائهم ، بشكل مرض بلغت 12,6% ، بينتما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 87,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، حيث نجد أن الأساتذة الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 69% ، في حين نجد نسبة 18,4% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (24): يوضح استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية(نتائج التقويم)

استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	11	12,6
عدم الاستخدام	60	69
الاستخدام بشكل غير مرض	16	18,4
المجموع	87	100

أي أن 07 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون هذه الوضعيات التقويمية ، بالإضافة إلى أقل من أستاذين بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

شكّلت مسألة تحويل المعارف لمدّة طويلة إحدى انشغالات الباحثين في علوم التربية فدور الأستاذ لا يتمثّل في تدريس أشياء لمطالبة التلاميذ بعد ذلك بإرجاعها كما هي، بل يتعلّق الأمر بمساعدتهم على استعمال مكتسباتهم في وضعيات تعليمية قصد الحصول على المعلومات الكافية حول سيرورة تعلمهم ففي هذا الإطار تبرز أهمية الوضعيات التقويمية التي تضع المتعلم أمام مهام ينبغي تأديتها ، أي أن المتعلم يجد نفسه أمام موقف أو مهمة أو مشكلة ، فيوظف قدراته ومعارفه لمعالجة هذا الموقف ، مستفيدا من مكتسباته القبلية ، وكل تعلماته ، وهنا تبرز كفاءاته وإمكاناته التي يستطيع من خلالها الأستاذ والولي من تعزيزها وتنميتها ، فالوضعيات التقويمية هي بمثابة همزة الوصل بين الأستاذ والولي ، لكن ما وصلنا إليه من خلال دراستنا لا يعكس ذلك ، و من بين أسباب ذلك هو عدم استخدام وضعيات مكيفة مع اهتمامات التلاميذ ، وهذا ما تؤكده النتائج الموالية :

5.1. استخدام وضعيات إدماجية مكيفة مع اهتمامات التلاميذ:

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الوضعيات الإدماجية المكيفة مع اهتمامات التلاميذ بشكل مرض بلغت 13,3% فقط ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 86,7% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، فأما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 57,8% ، في حين نجد نسبة 28,9% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (25): يوضح استخدام وضعيات إدماجية مكيفة مع اهتمامات التلاميذ

استخدام وضعيات إدماجية مكيفة مع اهتمامات التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	12	13,3
عدم الاستخدام	52	57,8
الاستخدام بشكل غير مرض	26	28,9
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 06 أساتذة تقريبا من بين 10 لا يستخدمون ذلك مطلقا ، زيادة على ذلك نجد أن 03 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض .

مما لا شك فيه أن مراعاة اهتمامات التلاميذ يساهم بشكل كبير في التفاف التلاميذ حول ما يقدمه الأستاذ ، وتعد الوضعيات الإدماجية فرصة لذلك ، فقبل تقديمها للتلاميذ يجب تحضيرها جيدا مع الحرص على تكييفها مع اهتماماتهم وميولاتهم ، وأن تكون نابعة من حياتهم اليومية ، ونجد الكثير من دروس الرياضيات تخدم كثيرا واقع التلميذ ، كدرس الاحتمالات والمتتاليات ...الخ .ولعل من بين الوسائل التي تلفت اهتمام التلاميذ هي تكنولوجيات الإعلام والاتصال ، ومن بينها الحاسبة البيانية التي مازال استخدامها بعيدا كل البعد عما تقتضيه الإصلاحات ، ولعل النتائج الموالية تؤكد ذلك :

6.1. استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية :

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (26) والنتائج المبينة فيه أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية بشكل مرض هي 14,6% فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 85,3% تتوزع بين 40,4% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض ،ونسبة 44,9% ممن لا يستخدمونها مطلقا .

جدول رقم (26): يوضح استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية

استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	13	14,6
عدم الاستخدام	40	44,9
الاستخدام بشكل غير مرض	36	40,4
المجموع	89	100

مما يعني أن أستاذ واحد من بين أستاذين لا يستخدمون ذلك مطلقا ، وزيادة على ذلك نجد 04 أساتذة من بين 10 ممن يستخدمونها بشكل غير مرض .

إن استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال يعد من الركائز الأساسية التي تعتمد عليها بيداغوجيا التدريس بالكفاءات لما تلعبه من أهمية بالغة في حياة التلميذ ، والحاسبة البيانية تعد من بين هذه الوسائل فهي أداة عمل بالنسبة للأستاذ والتلميذ معا ، تساهم في تسهيل الحصول على النتائج خلال البحث في مشكل سواء تعلق الأمر بالحساب أو في الإحصاء ، كما تستعمل عند معالجة بعض المفاهيم الرياضياتية .من أجل هذا وجب على الأستاذ اختيار الوضعيات المناسبة التي تساعد على استعمالها ويختارها وفقا للغرض الذي يحدده مسبقا مع توفير الوقت الكافي لتلاميذه ، ولا يقل استعمال المبرمجيات أهمية عن الحاسبة البيانية ، وخاصة مبرمج Excel ، إلا أن غالبية الأساتذة لا يوظفونه في وضعيات إدماجية وهذا ما تؤكده النتائج الموالية :

7.1. استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel:

يتضح من خلال الجدول رقم (27) أن النتائج المدونة فيه لا تختلف كثيرا عن النتائج السابقة ؛ حيث نجد نسبة الأساتذة الذين يستخدمون وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel بشكل مرض بلغت 11,1% فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 88,9% تتوزع بين 48,9% ممن لا يستخدمونها مطلقا و 40% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (27): يوضح استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel

استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	10	11,1
عدم الاستخدام	44	48,9
الاستخدام بشكل غير مرض	36	40
المجموع	90	100

أي أن أستاذ واحد من بين أستاذين لا يستخدمون ذلك مطلقا ، وزيادة على ذلك نجد 04 أساتذة من بين 10 ممن يستخدمونها بشكل غير مرض، ومن بين أسباب عدم استخدام هذه التكنولوجيا هو مضمون أو طبيعة امتحان البكالوريا الذي مازال يوضع حسب بيداغوجية المقاربة بالأهداف.

تعتبر المجدولات (مبرمج Excel) من الوسائل التعليمية المهمة باعتبارها قطبا من أقطاب العملية التعليمية التعلمية يضاف إلى المعلم والمتعلم ، فهو يستعمل في الكثير من الممارسات الرياضياتية كإعطاء المنحنيات واستغلاله في الإحصاء والاحتمالات ، لذلك على الأستاذ اختيار الأنشطة والوضعيات المناسبة لاستغلاله في تكريس المعارف لدى التلاميذ ،كما أن استعمال برمجيات الهندسة الحركية لا يقل أهمية عنه ، إلا أن النتائج الموالية تؤكد سابقتها من حيث توظيف هذه البرمجيات في وضعيات إدماجية وهذا ما يؤكده الأساتذة من خلال الجدول الموالي :

8.1. استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية:

تبين النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية بشكل مرض بلغت 6,8% ، بينتما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 93,2% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض لهذه الوضعيات، فالذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر نسبتهم ب 80,7% ، في حين نجد نسبة 12,5% يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (28): يوضح استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية

استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	6	6,8
عدم الاستخدام	71	80,7
الاستخدام بشكل غير مرض	11	12,5
المجموع	88	100

وهذا يعني أن 08 أساتذة من بين 10 لا يستخدمون مطلقا ذلك ، وزيادة على ذلك نجد أكثر من أستاذ من بين 10 يستخدمونها بشكل غير مرض.

تعد برمجيات الهندسة الحركية من الوسائل التعليمية التي أدرجت في برنامج التلاميذ في ظل المقاربة بالكفاءات والتي تستعمل بشكل كبير في الرسم الهندسي وكذا الإنشاءات الهندسية ، فاستعمالها يؤثر بشكل سريع ولحظي على الفعل التعلمي ،لذلك وجب على الأستاذ انتقاء الوضعيات والمشكلات التي تحث التلميذ وتحبذ له العمل بها ، كما أن تقييم هذه الوضعيات في ظل المقاربة بالكفاءات يعتمد على تحليل هذه الوضعية إلى معايير ومن ثم إلى مؤشرات قصد التحليل الجيد لعمل التلميذ والخطوات التي اتبعها أثناء الحل ، ولعل النتائج المدونة في الجدول الموالي لا تختلف عن السابقة من حيث استخدام المعايير والمؤشرات :

9.1. استخدام المؤشرات لتقويم الوضعيات الإدماجية:

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (29) نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون المؤشرات عند تقييم الوضعيات الإدماجية بشكل مرض بلغت 14,9%فقط، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم والتي تقدر ب 85% تتوزع بين 63,2% ممن لا يستخدمونها مطلقا و 21,8% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (29): يوضح استخدام المؤشرات لتقويم الوضعيات الإدماجية

استخدام المؤشرات لتقويم الوضعيات الإدماجية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	13	14,9
عدم الاستخدام	55	63,2
الاستخدام بشكل غير مرض	19	21,8
المجموع	87	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 لا يستخدمون ذلك مطلقا ، بالإضافة إلى أن هناك أستاذين من بين 10 يستخدمون هذه المؤشرات بشكل غير مرض .

إن هذه النتائج تؤكد فعلا ما توصل إليه راشد حماد الدوسري (2003/2002) في دراسته حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية ، حيث وجد أن 50% من المعلمين لا يستخدمون مقاييس تقدير أداء الطالب ،فالتقويم عملية مدمجة في سيرورة التعليم والتعلم ومرافقا لها ، والوضعيات الإدماجية تعتبر من وسائله المهمة سواء في التقويم التكويني أو التحصيلي ، فعند تقييمه

لأعمال التلاميذ وجب عليه استعمال المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح لتحليل خطوات الحل التي اتبعها التلاميذ وبذلك لا يمكن معاقبة التلميذ عن الخطأ في النتيجة مباشرة ، فالمعيار حسب مجموعة المصطلحات العلمية والفنية (1969 ، ص59):"هو مقياس للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها". أما المؤشرات فهي أجرأة للمعايير وتعد من الأمور المهمة في تحليل أعمال التلاميذ.

بالإضافة إلى هذه الإستراتيجية والى كل ما سبق يجد الأستاذ نفسه محتاجا إلى وسائل تقويمية واستراتيجيات أخرى تساهم بشكل كبير في عملية التقويم ، ومن هاته الاستراتيجيات نجد الملاحظة ، التي ستناولها في العنصر الموالي:

2. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة :

1.2.استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ :

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (30) أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ بشكل مرض بلغت 66,7% ، بينتما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 33,3% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدموها بشكل مطلق فتقدر ب 11,1% فقط، في حين نجد نسبة 22,2% يستخدموها بشكل غير مرض.

جدول رقم (30): يوضح استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ

استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	60	66,7
عدم الاستخدام	10	11,1
الاستخدام بشكل غير مرض	20	22,2
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 07 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمون الملاحظة لجمع معلومات عن التلاميذ بشكل مرض .

تعتبر الملاحظة من التقنيات الهامة المستخدمة في التقويم التربوي، حيث تمكن من جمع المعلومات حول سلوك التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، وهذا ما تؤكده رافدة الحريري (2008 ، ص67) : "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات الفرد المتعلم ، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره ".

فالملاحظة تزود الأستاذ بمعلومات كثيرة ودقيقة عن التلميذ ، والتي لا يمكن الحصول عليها أحيانا باستخدام الأدوات الأخرى لجمع البيانات ، فهي تعد من أنواع التقويم النوعي ،كما أنها تعطي دلائل

مباشرة عن تعلم التلاميذ حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للأستاذ لوضع خطة لاستثمار قدرات التلاميذ وتعزيز نقاط القوة لديهم ، ونتائج دراستنا تؤكد وعي بعض الأساتذة لأهمية استخدام هذه الاستراتيجية في عملية التقويم ،كما أن تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ يساهم في نجاعة هذه الوسيلة ، وسنبرز ذلك من خلال الجدول الموالي:

2.2. تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ:

من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (31) أن نسبة الأساتذة الذين يدونون ملاحظاتهم حول تطور تعلم كل تلميذ بشكل مرض بلغت 42,9% ، في حين نجد أن نسبة 57,1% تتوزع بين 19,8% ممن لا يستخدمونها مطلقا و 37,3% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (31): يوضح تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ

تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	39	42,9
عدم الاستخدام	18	19,8
الاستخدام بشكل غير مرض	34	37,3
المجموع	91	100

مما يعني أن أكثر من 04 أساتذة من بين 10 يستخدمونها بشكل مرض.

حسب محمد زياد حمدان (2001 ، ص12) فان : " أداة الملاحظة هي تمثيل لنوع محدد من السلوك الإنساني التربوي أو فئات مختارة منه بصيغ يمكن معها قياس التدريس والتعرف على درجة كفايته".

لذلك فان تخصيص الأستاذ لسجل خاص بكل تلميذ قصد تسجيل ملاحظاته حول تطور مكتسبات ومعارف وكفاءت هذا التلميذ ، يعد من التقنيات التي تساعده على تقويم تلاميذه بشكل مناسب ، خاصة عند إصدار أحكام على هذا التلميذ من حيث مشواره الدراسي ، وكذا تطور تعلماته وكفاءاته في مشواره الدراسي ، لكن نتائج دراستنا تؤكد لنا أن بعض الأساتذة مازالوا لم يعطوا هذه العملية العناية والاهتمام الكافيين ، ولعل النتائج المدونة في الجدول الموالي تؤكد أن الأساتذة يعتمدون على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ :

3.2. اعتماد الأساتذة على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه:

إن استخدام الأساتذة للملاحظة لجمع معلومات عن التلاميذ وكذا تدوينها في سجلات خاصة ، يؤدي حتما بالأستاذ إلى معرفة قدرات كل تلميذ ، فعن طريق الملاحظة يستطيع معرفة فهم التلاميذ

للمعلومات المقدمة لهم من عدمه ، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول الموالي نجد أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدو ن على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه بشكل مرض بلغت 73,6% ، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 26,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 12,1% فقط، في حين نجد نسبة 14,3% يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (32): يوضح الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ

الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	67	73,6
عدم الاستخدام	11	12,1
الاستخدام بشكل غير مرض	13	14,3
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 07 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل مرض.

يعتبر التلميذ في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات محور العملية التعليمية التعلمية، ففهمه للمعارف التي تقدم إليه يعد من المهام الأساسية الموكلة للأستاذ ، كما انه لا يتسنى له ذلك إلا عن طريق التقويم وكذا استخدامه للملاحظة المقصودة لمعرفة أي التلاميذ الذين لم يفهموا ما قدم لهم ، واعتماد الأساتذة على الملاحظة يساهم في تزويدهم بمعرفة جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ ، والنتائج الموالية تبين ذلك :

4.2. اعتماد الأساتذة على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ:

يتضح من خلال الجدول رقم (33) والنتائج المبينة فيه أن الأساتذة يعتمدو ن على الملاحظة لمعرفة جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ حيث نجد أن نسبة 76,4% منهم يستخدمونها بشكل مرض ، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب23,6% تتوزع بين 5,6% فقط ممن لا يستخدمونها مطلقا و 18% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (33): يوضح الاعتماد على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ

الاعتماد على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	68	76,4
عدم الاستخدام	5	5,6
الاستخدام بشكل غير مرض	16	18
المجموع	89	100

أي أن 08 أساتذة تقريبا من بين 10 ممن يستخدمونها بشكل مرض.

مما لا شك فيه أن هناك فروقا فردية بين التلاميذ ، وكل تلميذ لديه جوانب قوة وجوانب ضعف ، فهناك من التلاميذ الذين لديهم قدرات كبيرة عند الإنشاء أو الرسم وهناك من يتمتعون بإمكانات في الحساب إلى غير ذلك ، وهنا يلعب الأستاذ دورا وهما في معرفة جوانب القوة لدى التلاميذ فيقوم بتعزيزها ، ومعرفة جوانب الضعف وأسبابها فيقوم بتعديلها ومعالجتها ، ولعل الملاحظة تعد وسيلة ناجعة لذلك ، ومن خلالها أيضا يستطيع الأستاذ توزيع اهتمامه بجميع التلاميذ وذلك لاحتواء كل أفراد القسم ، ولعل النتائج الموالية تبين ذلك :

5.2. توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ من خلال الملاحظة:

إن الاهتمام بجميع التلاميذ داخل القسم يؤدي حتما إلى إزالة فوارق عديدة بين التلاميذ ، كما يؤدي إلى زيادة دافعية التلميذ إلى الدراسة والتحصيل ، ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق اهتمام الأستاذ وملاحظته لتلاميذه باهتمام ، ولعل النتائج المحصل عليها في الجدول رقم (34) تؤكد ذلك حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يوزعون اهتمامهم على جميع التلاميذ من خلال الملاحظة بشكل مرض بلغت 58,9%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 41,1% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 8,9% فقط، في حين نجد نسبة 32,2%يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (34): يوضح توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ من خلال الملاحظة

الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	53	58,9
عدم الاستخدام	8	8,9
الاستخدام بشكل غير مرض	29	32,2
المجموع	90	100

مما يعني أن 06 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل مرض .

نتيجة للفروق الفردية بين التلاميذ ونتيجة لتفاوت مستواهم ، يجعل الكثير من التلاميذ يتأخرون في اكتساب الكفاءات والمعارف المسطرة في برنامجهم ، لذلك بات من الضروري على الأستاذ الاهتمام بجميع التلاميذ قصد مساعدتهم وتقليص الهوة فيما بينهم ، فعن طريق ملاحظة ومتابعة تعلمات تلاميذه والاهتمام بهم يمكن أن يصل إلى نتائج مرضية ، كما تساعده الملاحظة في عملية تقييم أعمالهم ، فالملاحظة المستمرة للتلميذ تساعد الأستاذ في عملية التقييم ، والنتائج المبينة في الجدول الموالي تبين ذلك :

6.2. الاعتماد على الملاحظة عند التقييم:

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (35) الموالي أن نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الملاحظة عند تقييمهم للتلاميذ بشكل مرض بلغت 55,6%، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب44,5% تتوزع بين 17,8% فقط ممن لا يستخدمونها مطلقا و 26,7% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (35): يوضح الاعتماد على الملاحظة عند التقييم

الاعتماد على الملاحظة عند التقييم	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	50	55,6
عدم الاستخدام	16	17,8
الاستخدام بشكل غير مرض	24	26,7
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 05 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل مرض.

مما لا شك فيه أن عملية التقييم والمتمثلة في منح التلميذ العلامة المناسبة نظير مجهوداته تعد من المراحل المهمة في عملية التقويم ، ومن بين أدوات الملاحظة حسب رحيم يونس كرو العزاوي (2007، ص 16) هناك ما يسمى بسلالم التقدير وهي :"عبارة عن فقرات، كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو مستويات مثل : (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، مطلقا) "، أو (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، ضعيف) ، وهنا يتمكن المعلم من إصدار حكمه على السلوك المراد ملاحظته بشكل دقيق".

لهذا وجب على الأستاذ الرجوع إلى سجلات أعمال التلاميذ وما دونه بخصوص كل تلميذ قبل اتخاذ قرار بشأنه ، فالاعتماد على الملاحظة في هذا الشأن يعد من الأمور الضرورية الواجب أخذها في الحسبان ، لذلك فان تقييم التلاميذ يعتمد على الملاحظة ، كما انه لابد من متابعة التلميذ عند حله ومعالجته لوضعية معينة ، فعن طريق الملاحظة يمكن معرفة مدى تطبيق التلميذ للمبادئ التي تعلمها عند معالجته لوضعية مشكل ، والنتائج الموالية تبين ذلك :

7.2. ملاحظة مدى تطبيق التلاميذ للمبادئ التي تعلموها عند معالجة وضعية مشكل:

عند تقديم الأستاذ لوضعية مشكلة لدى التلاميذ ، وعند قيامهم بحلها يقوم الأستاذ بملاحظة كيفية معالجتهم لها ، وما هي الخطوات التي يتبعونها ، وبذلك يستطيع تصحيح أخطائهم وتعزيز قدراتهم ، وقد وجدنا أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بملاحظة مدى تطبيق تلاميذهم للمبادئ التي تعلموها عند معالجتهم لوضعية مشكل بشكل مرض بلغت 62,6%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 37,4% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 5,5% ، في حين نجد نسبة 31,9% يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (36): يوضح ملاحظة مدى تطبيق التلاميذ للمبادئ التي تعلموها عند معالجة وضعية مشكل

ملاحظة مدى تطبيق التلاميذ للمبادئ التي تعلموها عند معالجة وضعية مشكل	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	57	62,6
عدم الاستخدام	5	5,5
الاستخدام بشكل غير مرض	29	31,9
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 يستخدمونها بشكل مرض .

إن من بين أهم أهداف عملية التقويم هو ملاحظة مدى تطبيق التلاميذ للمعارف والكفـاءات الـتي اكتسبوها ، ولا يتسنى للأستاذ معرفة ذلك إلا من خلال طرح وضعية مشكلة أمام التلاميذ ، ومـن ثم مراقبته لكيفية معالجتهم لها ، فعن طريق الملاحظة يستطيع معرفة ذلك وهذا من خـلال متابعتـه لخطوات حلهم لها وكذا معالجته للأخطاء التي يرتكبونها في حينها .

3. استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم:

1.3. استخدام الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (37) أن الأساتذة يعتمدون على الفروض المحروسـة أثناء عملية التقويم وهذا بالنظر إلى ما تحصلنا عليه ، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يـستخدمون الفروض المحروسة بشكل مرض بلغت 78%، بينما نجد النسبة المتبقية منهم والـتي قـدرت ب 22% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلـق فتقدر ب 1,1% ، في حين نجد نسبة 20,9% يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (37): يوضح استخدام الفروض المحروسة

استخدام الفروض المحروسة	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	71	78
عدم الاستخدام	1	1,1
الاستخدام بشكل غير مرض	19	20,9
المجموع	91	100

وهذا يعني أن 08 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل مرض .

تعد الفروض المحروسة من الوسائل المهمة التي يستخدمها الأساتذة أثناء عملية التقويم ، وهي من الوسائل الشائعة الاستعمال بين الأساتذة ، كما يعتمد عليها عند عملية التقييم ، ويعد الفرض المحروس فرصة للأستاذ والتلميذ معا لمعرفة مدى اكتساب التلاميذ للكفاءات والمعارف وكذا إبراز جوانب الضعف إن وجدت قصد معالجتها والانتقال إلى تعلمات جديدة ، كما أن استعمال الواجبات المترلية يعد من أهم الوسائل في عملية التقويم إلا أن النتائج المبينة في الجدول الموالي لا تعكس هذه الأهمية :

2.3. استخدام الواجبات المترلية:

يعد الواجب المترلي فرصة مهمة بالنسبة للتلميذ لإبراز قدراته وكفاءاته ، فيكون له مجال كبير من الحرية في معالجة ومناقشة هذا الواجب مع زملائه وحتى أوليائه داخل البيت ، لكن استخدام الأساتذة لهذه الوسيلة وحسب تصريحاتهم فإننا نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الواجبات المترلية بشكل مرض بلغت 38,9%، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب61,1% تتوزع بين 12,2% ممن لا يستخدمونها مطلقا و 48,9% ممن يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (38): يوضح استخدام الواجبات المترلية

استخدام الواجبات المترلية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	35	38,9
عدم الاستخدام	11	12,2
الاستخدام بشكل غير مرض	44	48,9
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 04 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدمونها بشكل مرض.

إن الواجبات المترلية وما تلعبه من دور كبير في استمرارية عمل التلميذ خارج القسم ، تعد من الركائز الأساسية المساهمة في إنجاح عملية التقويم ، فاستخدامها بشكل دوري يمكن التلميذ من معالجة أخطائه وتعزيز قدراته ، والعمل المترلي له أهمية بالغة سواء بالنسبة للتلميذ أو ولي أمره ، لذلك وجب عدم التخلي عن هذه الواجبات وتفعيلها بشكل دوري ، لكن بالنظر إلى نتائج دراستنا والى نسبة استخدامها فإننا نجد عددا لا بأس به من الأساتذة لا يستخدمون هذه لوسيلة ، ولكنهم يعتمدون على الاختبارات التحصيلية أثناء عملية التقويم ، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول الموالي :

3.3. استخدام الاختبارات التحصيلية:

حسب عبد الواحد الكبسي (2007، ص107) فان الاختبار :" أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة ، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة من خلال إجابته علة عينة من الأسئلة " ، لذلك فان الاختبارات التحصيلية هي وسيلة لقياس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة ،وهي إحدى وسائل التقويم شائعة الاستعمال وهذا ما تبينه النتائج المدونة في الجدول رقم (39) حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات التحصيلية بشكل مرض بلغت 87,8%، بينتما نجد النسبة

المتبقية منهم والتي قدرت ب 12,2% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدموها بشكل مطلق فتقدر ب 3,3% فقط، في حين نجد نسبة 8,9%يستخدموها بشكل غير مرض .

جدول رقم (39): يوضح استخدام الاختبارات التحصيلية

استخدام الاختبارات التحصيلية	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	79	87,8
عدم الاستخدام	3	3,3
الاستخدام بشكل غير مرض	8	8,9
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 09 أساتذة تقريبا من بين 10 يستخدموها بشكل مرض .

تؤكد النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا ، ما توصل إليه راشد حماد الدوسري (2003/2002) في دراسته حول ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية ، حيث توصل إلى أن 84,2% من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها ، وهو ما يتطابق أيضا مع دراسة طه صالح (2003/2002) والتي تطرقت إلى واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، حيث توصل إلى نسبة 79,89% من الأساتذة يعتمدون على الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم .وهذا ما يؤكد أن الأساتذة يعتمدون على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم ، كما أنهم يعدون هذه الاختبارات بصورة جيدة من خلال مراعاتهم للكفاءات المستهدفة عند بناء الاختبار ، والجدول الموالي يوضح ذلك :

4.3. مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار:

من بين ما جاء به دليل بناء الاختبارات لمادة الرياضيات في امتحان البكالوريا، الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2008 ، ص06) :" مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار"، لذلك ينبغي تحديد هذه الكفاءات ، ولعل النتائج المبينة في الجدول رقم (40) تؤكد ذلك حيث نجد نسبة الأساتذة الذين يعدون الاختبارات التحصيلية مع مراعاة الكفاءات المستهدفة بشكل مرض بلغت 85,7%، في حين نجد أن النسبة المتبقية والتي قدرت ب14,3% تتوزع بين 5,5% فقط ممن لا يستخدموها مطلقا و 8,8% ممن يستخدموها بشكل غير مرض.

جدول رقم (40): يوضح مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار

مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	78	85,7
عدم الاستخدام	5	5,5
الاستخدام بشكل غير مرض	8	8,8
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 08 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل مرض.

مما لا شك فيه أن إعداد الاختبار يتطلب جهدا خاصا من طرف الأستاذ ، لأنه موجه إلى التلاميذ بغرض قياس مدى اكتسابهم للمعارف والكفاءات المسطرة في برنامجهم ، لذلك كان من الضروري مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداده بشكل مقنن ، حتى لا تتعارض نتائجه معه ما وضع لأجله هذا الاختبار ، فالاختبار يجب يقيس ما وضع لأجل قياسه ، وهو ما يؤكده عبد الواحد الكبيسي (2007، ص107) عندما يعرف الاختبار على انه :"أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة ، يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك السمة أو قدرة معينة من خلال إجابته علة عينة من الأسئلة ".ولعل من بين الشروط أيضا مراعاة الأهمية النسبية لمحتوى البرنامج ، وهو ما نجد غالبية الأساتذة ملتزمون به من خلال النتائج المبينة في الجدول الموالي :

6.3. مراعاة الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعداد الاختبار:

حسب دليل بناء الاختبارات لمادة الرياضيات في امتحان البكالوريا، الذي أعدته وزارة التربية الوطنية (2008 ، ص06) فان:" بناء موضوع الاختبار يعتمد على الأهمية النسبية لكل ميدان تعلم في البرنامج ، ولكل موضوع ضمن الميدان الذي ينتمي إليه ، ونحدد الأهمية النسبية حسب الحجم الساعي المخصص لكل موضوع والكفاءات المستهدفة في الموضوع المعني".ولعل النتائج الموالية تؤكد ما جاء به هذا الدليل حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يراعون الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعدادهم الاختبارات التحصيلية بشكل مرض بلغت 93,8%، بينتما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 6,2% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 3,1% فقط، ونفس النسبة نجدها عند الذين لا يستخدمونها بشكل غير مرض.

جدول رقم (41): يوضح مراعاة الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعداد الاختبار

مراعاة الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعداد الاختبار	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	60	93,8
عدم الاستخدام	2	3,1
الاستخدام بشكل غير مرض	2	3,1
المجموع	64	100

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل مرض.

إن إعداد الاختبار التحصيلي يمر بعدة مراحل ، لعل أبرز هذه المراحل التي يأخذها الأستاذ في الحسبان هي محتوى الاختبار ومكوناته ، فالتلميذ تلقى عدة معارف وكفاءات في ميادين مختلفة منها التحليل والحساب والإحصاء والاحتمالات ، لذلك كان من الضروري مراعاة الأهمية النسبية لمحتوى البرنامج ، وخصوصية كل موضوع في ميدان من الميادين ، فيقوم الأستاذ بحساب الأهمية النسبية لكل موضوع من البرنامج المقرر على التلميذ ، وبالتالي تكون فقرات الاختبار تختلف حسب هذه الأهمية النسبية ، ولعل توحيد الأسئلة بالنسبة للمستوى التعليمي الواحد يعد أيضا من الأمور الضرورية عند إعداد الاختبار ، والنتائج الموالية تبين أن الأساتذة يقومون بذلك :

7.3. توحيد أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة:

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (42) يتضح لنا أن غالبية الأساتذة يقومون بتوحيد الأسئلة لنفس المستوى التعليمي حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يوحدون أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة بشكل مرض بلغت 84,3%، بينتما نجد النسبة المتبقية منهم والتي قدرت ب 15,7% تتوزع بين عدم الاستخدام والاستخدام بشكل غير مرض ، أما الذين لا يستخدمونها بشكل مطلق فتقدر ب 6,7% فقط، في حين نجد نسبة 9%يستخدمونها بشكل غير مرض .

جدول رقم (42): يوضح توحيد أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة

توحيد أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة	التكرارات	%
الاستخدام بشكل مرض	75	84,3
عدم الاستخدام	6	6,7
الاستخدام بشكل غير مرض	8	9
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أكثر من 08 أساتذة من بين 10 يستخدمون ذلك بشكل مرض.

يعتبر توجيه تلاميذ السنوات الأولى ثانوي من ابرز المهام التي يقوم بها المعنيون بذلك ، ويعتمد ذلــــك على نتائج التلميذ المحصل عليها في المواد الدراسية المقررة عليه ، ولعل توحيد أسئلة الاختبار بالنــــسبة للمستوى التعليمي الواحد والشعبة التعليمية الواحدة يعد من الركائز الأساسية لذلك ، وهذا من اجل إعطاء فرص متكافئة بالنسبة لجميع التلاميذ ، ولعل النسبة التي حصلنا عليها من خلال دراستنا تؤكد ذلك.

خلاصة :

إن النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا المحور والخاص بواقع استخدام استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، يتضح لنا جليا أن أساتذة الرياضيات يعتمدون بصورة كبيرة على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ،وخاصة الاختبارات التحصيلية ،ويأتي استخدام الملاحظة في عملية التقويم بأقل استخداما من طرف الأساتذة ،وفي الأخير نجد أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون الاختبارات الأدائية بما فيها الوضعية الإدماجية والوضعية المشكلة ، ومنه فان الفرضية الأولى قد تحققت.

إن هذه الممارسات التقويمية المعمول بها حاليا حسب ما أكده الأساتذة والتي تنحصر في الاختبارات بما فيها الفروض المحروسة ولواجبات المترلية ، لا تتوافق ما جاءت به المناشير الوزارية الرسمية التي تؤكد على التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتعتبره جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية ، بل يلتف حولها وفي جميع مراحلها.

إن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التي ذكرناها مازال بعيدا كل البعد عن متطلبات هذه المقاربة الجديدة ، ولعل ذلك يعود حسب رأيينا إلى صعوبات عديدة ، ستناولها في المحاور التالية التي سنتطرق إليها بالتفصيل .

المراجع المعتمدة في الفصل الخامس :

1- وزارة التربية الوطنية (2008):دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان البكالوريا ، الجزائر.

2 – محمد زياد حمدان (2001): أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية ، دار التربية الحديثة دمشق ، سوريا.

3- مجموعة المصطلحات العلمية والفنية (1969): الهيئة العامة لشؤون المطابع , القاهرة .

4- عبد الواحد الكبيسي(2007):القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1 ،الأردن.

5- صلاح الدين محمود علام (2004): التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

6- رافدة الحريري (2008):التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

7- راشد حماد الدوسري (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ،الأردن.

8- رحيم يونس كرو العزاوي (2007):القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة ، ط1،عمان ، الأردن.

9- طه محمود صالح (2002) :واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

10- Roegiers. X. (2006), la pédagogie de l'intégration en bref.

الفصل السادس : نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

2- المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

3- التدريب على كيفية تقويم بالكفاءات .

4- التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي.

5- التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي .

6- التكوين في استخدام الحاسبة البيانية.

7- التحكم في استخدام الحاسبة البيانية.

8- الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة.

9- إعداد الاختبار بشكل مقنن.

10- إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح.

خلاصة

نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي

تمهيد :

إن نجاح الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية والتي تم من خلالها اعتماد التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، لا بد له من أساتذة أكفاء قادرين على تنفيذ تلك البرامج وتقديم مردود جيد ، فأصبح دور الأستاذ محصورا في التوجيه والإرشاد ، دون تقديم المعارف جاهزة للتلاميذ ، كما أصبح دوره يكمن في مدى قدرته على إثارة التفاعل بطرق مشوقة ومتنوعة وتقويم أداء التلاميذ بطرق موضوعية وأساليب مناسبة .

غير أن هذا الدور الذي ينبغي عليه أن يقوم به لا يأتي إلا من منطلق سليم وركيزة صلبة ، هي التكوين الجيد الذي بواسطته يستطيع الأستاذ التكيف مع الظروف الجديدة للعمل ، ومن خلاله يتمكن من تأدية واجبه على أكمل وجه .

وحسب ما ذكره ميلود زيان (1998، ص196) فان تكوين المدرس يمر عادة ما ينصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي ، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين ، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم ، الجانب العلائقي ، إلا انه نادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم التلاميذ ، وخاصة ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

ومن خلال هذا المحور سوف نحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات، من خلالها سنتمكن من معرفة مدى تكوين الأساتذة فيما يخص عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتشمل هذه التساؤلات ما يلي :

- التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- التدريب على كيفية تقويم بالكفاءات.
- التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي.
- التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي.
- التكوين في استخدام الحاسبة البيانية.
- التحكم في استخدام الحاسبة البيانية.
- الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة..
- إعداد الاختبار بشكل مقنن.
- إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح.

1. التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

يتضح من خلال الجدول رقم (43) أن غالبية الأساتذة يرون أن التكوين الذي تلقوه حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كان غير كاف ، حيث نجد نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في هذا المجال بشكل كاف بلغت 7,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 92,1% تتوزع بين عدم تلقي تكوين في مجال التقويم و التكوين الذي تلقوه كان غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا تكوينا في هذا مجال التقويم فقد بلغت النسبة 61,8% ، والذين كان تكوينهم غير كاف فقد بلغت النسبة 30,3% .

جدول رقم (43): يوضح التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم

التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم	التكرارات	%
تكوين كاف	7	7,9
عدم التكوين	55	61,8
تكوين غير كاف	27	30,3
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أقل من أستاذ واحد من بين 10 تلقى تكوينا كاف في هذا المجال .

مما لا شك فيه أن نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها لا بد لها من أستاذ كفء قادر على تطوير الأداء التعليمي والتكويني وتحسين مردوديتهما ، فدور الأستاذ تغير في ظل المقاربة بالكفاءات من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد قادر على إثارة التفاعل وتهيئة البيئة التعليمة بطرق مغايرة لما كان يفعله ، وكذا تقويم أداء تلاميذه بطرق واستراتيجيات مناسبة ، إن هذا الدور لن يقوم به إلا إذا كان قد تلقى تكوينا من خلاله يستطيع مسايرة طريقة التقويم الجديدة في ظل المقاربة بالكفاءات ، كما أن هذه النتائج تؤكد ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 50% من المعلمين غير راضين عن التكوين المقدم لهم ، وهو ما أكده أيضا ارزقي بركان (1998،ص173) :"إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم".كما أن الدورات التكوينية التي تقام لصالح الأساتذة ليست كافية وهو ما تؤكده النتائج المبينة في الجدول الموالي :

2. المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات :

تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (44) أن نسبة الأساتذة الذين شاركوا في دورات تكوينية حول عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بشكل كاف بلغت 9,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 90,1% تتوزع بين عدم المشاركة في دورات تكوينية أو كانت المشاركة في هذه الدورات غير كافية ، أما الذين لم يشاركوا في دورات تكوينية فقد بلغت النسبة 37,4% ، والذين كانت مشاركتهم في هذه الدورات غير كافية فقد بلغت النسبة 52,7% .

جدول رقم (44): يوضح المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	9	9,9
عدم التكوين	34	37,4
تكوين غير كاف	48	52,7
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أستاذا واحدا من بين 10 كانت مشاركته في هذه الدورات التكوينية فعالة .

تلعب الدورات التكوينية دورا مهما جدا من حيث تزويد الأساتذة بكل ما هو جديد في الحقل التربوي وبخاصة في مجال التقويم التربوي ، فمشاركة الأساتذة في هذه الدورات التكوينية يساعدهم على الاحتكاك يبعضهم البعض ومناقشة مستجدات هاته العملية ، خاصة في ظل الغموض الذي يشوب عملية التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات، إلا أن نتائج دراستنا تبين أن هذه الدورات التكوينية غير كافية ، وهذه النتائج تنطبق مع ما توصل إليه الباحث يوسف خنيش (2006/2005) في دراسته حول صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، حيث توصل إلى نسبة 56,97% من الأساتذة يعانون من نقص التكوين في هذا المجال ، ولعل النتائج الموالية والخاصة بالتدريب على كيفية تقويم الكفاءات ، لا تختلف عن النتائج السابقة ،حيث نجد أن غالبية الأساتذة لم يستفيدوا من ذلك:

3. التدريب على كيفية تقويم الكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا جديدة من اجل اكتساب التلميذ للكفاءات التي تفيده في مستقبله ، ولعل تقويم هذه الكفاءات من طرف الأستاذ يعد من الأمور الضرورية ويجب الالتزام بها إلا أن النتائج المحصل عليها تبين أن غالبية الأساتذة لم يتدربوا على ذلك ، فنجد نسبة الأساتذة الذين تدربوا أثناء عملية التكوين على كيفية تقويم الكفاءات بشكل كاف بلغت 7,9% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 92,2% تتوزع بين عدم تلقي أي تدريب حول تقويم الكفاءات أو كان هذا التدريب غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا تكوينا في مجال تقويم الكفاءات فقد بلغت النسبة 56,2% ونجد نسبة الذين كان تكوينهم غير كاف 36%.

جدول رقم (45): يوضح التدريب على كيفية تقويم الكفاءات

التدريب على كيفية تقويم بالكفاءات	التكرارات	%
تكوين كاف	7	7,9
عدم التكوين	50	56,2
تكوين غير كاف	32	36
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أقل من أستاذ واحد من بين 10 تلقى تدريبا كافيا حول كيفية تقويم الكفاءات .

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها ،لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم في بيداغوجيا الأهداف السابقة ، فهو تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو بمعنى آخر معرفة مدى تحقق الأهداف الإجرائية المسطرة ، وحسب حاجي فريد (2005 ، ص65) فان تقويم الكفاءات هو :" مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار". ولن يتأتى كل هذا إلا من خلال تكوين فعال للأستاذ باعتباره المكلف بهذه العملية ، فعملية التدريب على كيفية تقويم الكفاءات لها مكانة خاصة في إنجاح عملية التقويم في حد ذاتها ، ولعل ابرز ما يميز هذه البيداغوجيا أيضا هو استخدام جهاز الإعلام الآلي في بعض الأنشطة الرياضياتية ، إلا أن غالبية الأساتذة لا يجيدون استخدامه ، وهذا حسب النتائج المدونة في الجدول لموالي :

4. التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي :

تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (46) الموالي أن نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في استخدام جهاز الإعلام الآلي بشكل كاف بلغت 19,3% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 80,7% تتوزع بين عدم تلقي أي تكوين أو كان هذا التكوين غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا أي تكوين في الإعلام الآلي فقد بلغت النسبة 53,4% ، والذين كان تكوينهم غير كاف فقد بلغت نسبتهم 27,3% .

جدول رقم (46): يوضح التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي

التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي	التكرارات	%
تكوين كاف	17	19,3
عدم التكوين	47	53,4
تكوين غير كاف	24	27,3
المجموع	88	100

وهذا يعني أن أستاذين تقريبا من بين 10 تلقوا تكوينا كافيا حول استخدام جهاز الإعلام الآلي.

إن إحدى التجديدات التي جاء بها إصلاح البرامج هي تعميم ثقافة المعلوماتية على التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي ، وذلك من خلال التحكم في أداة الإعلام الآلي هذه الأداة التي تلعب دورا مهما جدا في تثمين الثقافة العلمية والتكنولوجية ، خاصة استعمال المبرمجيات ، ولتطبيق هذه الأداة لا بد لنا من أستاذ مكون حتى يتسنى له التحكم فيها ومن ثم إفادة تلاميذه ، ولكن إذا تفحصنا نتائج دراستنا فإننا نجد أن غالبية أساتذتنا لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال ، كما تجدر الإشارة بنا إلى أن بعضهم يتحكم في استعماله ، وهذا ما تبينه النتائج التالية :

5. التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي :

إن عدم التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي يؤدي حتما بعدم التحكم فيه ، وهذا ما نلمسه من خلال النتائج التالية المبينة في الجدول رقم (47) ، حيث نجد نسبة الأساتذة الذين يتحكمون في استخدام جهاز الإعلام الآلي بشكل كاف بلغت 30% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 70% تتوزع بين عدم التحكم في استخدام هذا الجهاز أو التحكم بشكل غير كاف ، فالذين لا يتحكمون في استخدامه فقد كانت النسبة 22,2% ، ونسبة الذين يتحكمون في استخدامه لكن بشكل غير كاف هي 47,8% .

جدول رقم (47): يوضح التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي

التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي	التكرارات	%
تكوين كاف	27	30
عدم التكوين	20	22,2
تكوين غير كاف	43	47,8
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 03 أساتذة من بين 10 يتحكمون في استخدامه بشكل كاف .

إن هذه النتائج تؤكد بالفعل أن غالبية الأساتذة يعانون من نقص في التكوين في الإعلام الآلي ، رغم بعض المحاولات التي أقدمت عليها وزارة التربية الوطنية من تكوين في هذا المجال إلا أنه لم يكن كاف ، وهذا ما يدعوننا إلى التساؤل كيف يمكننا تطبيق هذه البرامج ونحن لا نتحكم في أهم مقوماتها ؟ كما تجدر الإشارة إلى أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا أيضا في استخدام الحاسبة البيانية وهذا ما تؤكده النتائج المدونة في الجدول الموالي :

6. التكوين في استخدام الحاسبة البيانية:

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (48) أن معظم الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في استخدام الحاسبة البيانية ، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين تلقوا تكوينا في استخدام الحاسبة البيانية بشكل كاف بلغت 11,1% فقط، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 88,9% تتوزع بين عدم تلقي أي تكوين أو كان هذا التكوين غير كاف ، أما الذين لم يتلقوا أي تكوين في استخدام الحاسبة البيانية فقد بلغت النسبة 77,8% ، ونسبة الذين كان تكوينهم غير كاف هي 11,1% .

جدول رقم (48): يوضح التكوين في استخدام الحاسبة البيانية

التكوين في استخدام الحاسبة البيانية	التكرارات	%
تكوين كاف	10	11,1
عدم التكوين	70	77,8
تكوين غير كاف	10	11,1
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أستاذا واحدا من بين 10 تلقى تكوينا في استخدام الحاسبة البيانية بشكل كاف.

تعتبر الحاسبة البيانية من التكنولوجيات الحديثة التي أدخلت ضمن برامج التعليم الثانوي ، إلى جانب الإعلام الآلي ، هذه الوسيلة الحديثة التي تدخل في كثير من التطبيقات والأنشطة التعليمية التي يقدمها الأستاذ إلى تلاميذه ، كالرسومات البيانية ، والحساب ، إلى جانب الإحصاء ، فهي تلعب دورا مهما في تطبيق ما تعلمه التلاميذ وكذا ما تقدمه من توفير للوقت والجهد ، إلا أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا حول كيفية استخدامها ، وهذا ما سيؤدي حتما إلى عدم القدرة على التحكم فيها ، و النتائج الموالية تبين ذلك :

7. التحكم في استخدام الحاسبة البيانية:

إن النتائج المبينة في الجدول رقم (49) تؤكد على أن عدم التكوين في استخدام الحاسبة البيانية يؤدي إلى عدم التحكم في استخدامها حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يتحكمون في استخدامها بشكل كاف بلغت 19,1% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 80,9% تتوزع بين عدم التحكم في استخدام هذه الوسيلة أو التحكم فيها بشكل غير كاف ، أما الذين لا يتحكمون في استخدامها فقد قدرت النسبة ب 61,8% ، والذين يتحكمون في استخدامها لكن بشكل غير كاف فقد بلغت النسبة 19,1% .

جدول رقم (49): يوضح التحكم في استخدام الحاسبة البيانية

التحكم في استخدام الحاسبة البيانية	التكرارات	%
تكوين كاف	17	19,1
عدم التكوين	55	61,8
تكوين غير كاف	17	19,1
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أستاذين تقريبا من بين 10 يتحكمون بشكل كلف في استخدامها.

إن هذه النسبة تؤكد لنا مرة أخرى أن الأساتذة يعانون من التكوين في استعمال هذه التكنولوجيات، فحسب وزارة التربية الوطنية (2005، ص32):" تعتبر الحاسبة البيانية أداة جديدة ، فالأستاذ مدعو إلى بذل جهد أكبر في سبيل اكتشافها واكتشاف ما يمكن أن تساهم به عندما يوظفها في درسه" ، إلا أن النتائج المتوصل إليها تؤكد أن غالبية الأساتذة لا يتحكمون في استخدامها ، وهذا راجع إلى عدم التكوين في هذا المجال ، كما أن الندوات التربوية مع المشرف التربوي لم تكن لها فائدة ، وهذا حسب النتائج المبينة في الجدول الموالي :

8. الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة:

يعتبر مفتش المادة المسؤول الأول عن تطبيق برامج هذه المادة ، كما تلعب الندوات التربوية التي تقام لصالح الأساتذة دورا أساسيا للاطلاع على كل جديد حول هذه المادة وكل ما يخصها ، إلا أن غالبية الأساتذة يرون أن هذه الندوات ليست لها فائدة ، حيث نجد نسبة الأساتذة الذين يصرحون بأنهم استفادوا من الندوات التربوية مع مفتش المادة ، وبشكل كاف بلغت 20% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 80% تتوزع بين عدم الاستفادة من هذه الندوات مطلقا أو أنها غير كافية ، أما الذين لم يستفيدوا من المشاركة في هذه الندوات فقد كانت النسبة 31,1% ، والذين يرون بأنهم استفادوا من هذه الندوات لكن بشكل غير كاف فقد بلغت 48,9% .

جدول رقم (50): يوضح الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة

الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة	التكرارات	%
تكوين كاف	18	20
عدم التكوين	28	31,1
تكوين غير كاف	44	48,9
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أستاذين فقط من بين 10 استفادوا من هذه الندوات التربوية .

مما لا شك فيه أن مفتش المادة أو المشرف التربوي كما يسمى ، يلعب دورا رئيسيا في الحقل التربوي ، فهو المسؤول الأول عن المادة التي يدرسها الأساتذة التابعين إليه ، ولعل النتائج التي قدمناها من قبل والخاصة بعملية التكوين والتي كانت سلبية في معظمها ، كانت الندوات التربوية التي يشارك فيها الأساتذة مع مفتش المادة السبيل الوحيد لمعرفة مستجدات المادة ،لكن نتائج الدراسة تؤكد لنا أن غالبية الأساتذة يصرحون بأنهم لم يستفيدوا من هذه الندوات أو أنها ليست كافية، وهذا ما يزيد من صعوبة الأساتذة في تطبيق ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وخاصة ما يتعلق بعملية التقويم.

تعد الاختبارات التحصيلية من الوسائل التي يعتمد عليها الأساتذة في عملية التقويم ، إلا أن إعدادها بشكل مقنن يتطلب أيضا تكوينا خاصا ، والنتائج الموالية تبين ذلك :

9. إعداد الاختبار بشكل مقنن:

حسب أحمد يعقوب النور (2007 ، ص157) :"تقيس الاختبارات الأدائية قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه لا ما حفظه "، لذلك فان إعداد الاختبار بشكل مقنن يسمح لنا بتقويم نوعية التعليم بالنسبة لمستوى معين ، وذلك من خلال المقارنة بين التعلمات المحددة والتعلمات المحققة ،والتقنين هنا يعني التحليل والدراسة لبنود هذا الاختبار ، لكن النتائج المبينة في الجدول رقم (51) تبين أن نسبة الأساتذة الذين يمتلكون المعلومات الكافية عند إعدادهم للاختبار بشكل مقنن بلغت 40,4% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 59,6% تتوزع بين عدم امتلاك المعلومات الكافية لإعداد الاختبار بشكل مقنن أو معلوماتهم غير كافية ، أما الذين لا يملكون هذه المعلومات فقدرت النسبة 23,6% ، والذين لديهم معلومات حول إعداد الاختبار بشكل مقنن ، لكنها غير كافية فقد بلغت النسبة 36% .

جدول رقم (51): يوضح إعداد الاختبار بشكل مقنن

إعداد الاختبار بشكل مقنن	التكرارات	%
تكوين كاف	36	40,4
عدم التكوين	21	23,6
تكوين غير كاف	32	36
المجموع	89	100

وهذا يعني أن 04 أساتذة من بين 10 يعدون الاختبار بشكل مقنن .

إن إعداد الاختبار بشكل مقنن ،يتطلب من الأستاذ احترام بعض القواعد ، وهذا حسب التوضيحات التي قدمها عدد من الباحثين الرواد أمثال Thorndike,R. (1969) وكذلك Payen, D.A. (1986) نذكر منها ما يلي:

-يجب تجنب كتابة بنود لديها مضمون غامض أو مضلل .

-يجب احترام قواعد اللغة ، من اجل لغة واضحة وسليمة .

-يجب تجنب المؤشرات التي قد توحي بالإجابة الصحيحة .

-يجب ضمان استقلالية كل بند عن البنود الأخرى .

-يجب تقديم مسائل جادة فيما يخص البنود التي تقيس مستويات معرفية عالية مثل التركيب والتحليل .

-يجب تكييف طول وتعقد البنود حسب مستوى التلاميذ .

لذلك فالأستاذ مطالب ببذل جهد كبير لان الهدف منه هو قياس أداء التلاميذ فيما يخص مجموعة من التعلمات ، وذلك لتحديد المستوى الذي توصلوا إليه،فهي تسمح لنا بتقويم نوعية التعليم بالنسبة لمستوى معين ، وذلك من خلال المقارنة بين التعلمات المحددة والتعلمات
المحققة .ولعل النتائج التي توصلنا إليها حول إعداد الاختبار بشكل مقنن تتطابق مع توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007)في دراستها حول واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، حيث توصلت إلى أن 68,2% من المعلمين لم يتم تكوينهم على كيفية إعداد هذه الاختبارات ، وهذه النتائج تؤكد مرة أخرى أن التكوين في هذا المجال مازال ناقصا، رغم اعتماد معظم الأساتذة على هذه الاختبارات في عملية التقويم ، كما أن النتائج الموالية لا تختلف عن سابقتها حول إعداد الأساتذة لشبكات التصحيح والنتائج الموالية تؤكد ذلك :

10. إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح:

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (52) أن غالبية الأساتذة لا يعدون شبكة التصحيح ، فنجد أن نسبة الأساتذة الذين تدربوا على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح وبشكل كاف بلغت 22,5% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 77,5% تتوزع بين عدم تكوينهم مطلقا أو أن هذا التكوين كان غير كاف ، أما الذين لم يتدربوا على إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح فقد وصلت النسبة إلى 42,7% ، والذين يرون أن هذا التكوين كان غير كاف فقد بلغت النسبة 34,8%.

جدول رقم (52): يوضح إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح

إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح	التكرارات	%
تكوين كاف	20	22,5
عدم التكوين	38	42,7
تكوين غير كاف	31	34,8
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أستاذين من بين 10 يعدون شبكة التصحيح باستعمال المعايير والمؤشرات.

حسب (Scallon.G,(1988,P187 :" جاء في (le petit Robert) أن المعيار يعني :

خاصية أو دلالة تسمح بتمييز شيء ، أو مفهوم ، لإعطائه حكما تقييميا ".فالمعايير تستعمل لتقويم عائلة الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما، كما يجب أن تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة، وهو ما

يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة من قبل التلميذ، أما المؤشرات فهي التي توفّر للمصحّح بيانات عن درجة تحقّق المعيار.ولعل النتائج التي تحصلنا عليها في المحور الأول والتي خلصت إلى أن غالبية الأساتذة لا يستخدمون الوضعيات التقويمية ، جاءت نسبة 77,5% من الأساتذة ممن لم يتلقوا أي تكوين أو تكوينهم كان غير كاف حول إعداد المعايير والمؤشرات ،هذه النسبة تؤكد لنا مرة أخرى إن التكوين في مجال التقويم التربوي لا زال ناقصا وبعيدا عن متطلبات عملية التقويم التربوي.

خلاصة :

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذا العنصر والخاص بنقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات ، يتبين لنا أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا إطلاقا أو أن تكوينهم كان غير كاف في هذا المجال ، وهو ما يشكل لهم صعوبة في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي ، ومنه فان الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت .

إن الإصلاحات الأخيرة التي جاءت بها وزارة التربية الوطنية والتي اعتمدت فيها تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت لتعطي نفسا جديدا للعملية التعليمية التعلمية ، وتولي اهتماما كبيرا بالتلميذ الذي تعتبره محور هذه العملية ، وألقي على عاتق الأستاذ تطبيق هذه البرامج ،دون تكوينه في هذا الميدان .

كما تعتبر عملية التقويم التربوي من الركائز الأساسية لهذه البيداغوجيا ، ولن تطبق هذه العملية إلا إذا كان الأستاذ مكونا بشكل كاف وفعال ، حتى نضمن نجاعتها .

إلا انه ومن خلال هذه النتائج التي توصلنا إليها فإننا مازلنا بعيدين كل البعد عما تقتضيه المقاربة بالكفاءات خاصة في ميدان التقويم التربوي ،لهذا لابد من تفعيل وتطبيق تلك المناشير الوزارية التي تنص على التقويم وكيفية تطبيقه ، ولن يتم ذلك إلا من خلال التكوين الجيد للأستاذ .

المراجع المعتمدة في الفصل السادس :

1- أحمد يعقوب النور (2007): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشروالتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

2- وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي ،الجزائر.

3- ميلود زيان (1998): أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، دط، الجزائر.

4- يوسف خنيش (2005): صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة باتنة .

5- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

6- فريد حاجي (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.

7- Scallon.G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom1, Québec.

الفصل السابع : مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح

تمهيد

1. صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

2. تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل

3. إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل

4. الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد

5. الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة

6. تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات

خلاصة

مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح

تمهيد:

إن الحركية السريعة لتطور مجتمعنا في مختلف الميادين ، فرضت على العاملين في قطاع التربية والتعليم ضرورة مسايرتها والاستفادة من مزايا هذا التطور ، ولقد جاءت هذه الإصلاحات في إطار هذا التطور ، حيث تسعى إلى الاستجابة للضرورات التربوية والعلمية التي تمكن التلميذ من تكوين نظرة ايجابية إزاء ما يتعلمه أي وحسب لخضر زروق (2003 ، ص73) :"إعطاء دلالة للتعلمات بتكوين سياقات دلالية قريبة للواقع المعيش ".

وقد يبدو للوهلة الأولى أن هذا التجديد يقصد به تغيير كلي وشامل لما سبق أن تعاطاه الأساتذة من قبل ، ولكن الواقع الذي ينشده هذا التجديد هو تحسين ممارسات الفعل التعليمي التعلمي ، كما يسعى أيضا إلى إعطاء الأستاذ هامشا أكبر للمبادرة في اختيار الأنشطة التعلمية التي تحمل دلالة تاريخية أو اجتماعية أو علمية أو تربوية ...الخ. كما توفر له إمكانية أكبر لاختيار أسئلة الوظائف المترلية والتقويم بما يراعي الفروق التي يقدرها في تحصيل التلاميذ وهذا يتطلب منه اطلاعا واسعا ومجهودا منظما .

إن دور الأستاذ في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تغير تغيرا كبيرا ، حيث أصبح لا يقتصر على حدود حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها والى ما بعد الخروج منها ، فمن التفكير في انجاز نشاط ما مع التلاميذ إلى التخطيط له ومن ثم إلى تنفيذه، فيربط التعلمات مع بعضها ربطا عموديا في الميدان الواحد وربطا أفقيا في الميادين التعلمية جميعا .

من خلال كل هذا نتساءل عن مدى تطبيق الأساتذة لما جاءت به هذه الإصلاحات ، وكذلك مدى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح وهو ما سنحاول الإجابة عليه من خلال هذا المحور والذي طرحنا فيه تساؤلات تشمل :

- صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل .
- إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل .
- الاقتناع بأن تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد.
- الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة.
- تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات.

1. صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

من خلال النتائج السابقة الخاصة بواقع استخدام الأساتذة لاستراتيجيات التقويم فإننا نجد أن الأستاذ مازال يعتمد اعتمادا كبيرا على الاختبارات التحصيلية ، وعند تصحيح أوراق تلاميذه نجده يعتمد على إعطاء العلامة على النتيجة مباشرة ، دون الاعتماد على شبكة تقويم ، فيعطي للتلميذ علامة معينة محصورة بين 0 و20 نقطة ، مع ملاحظة معينة كذلك بعبارة : ضعيف أو متوسط أو ممتاز أو غير ذلك ، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (53) الموالي فإننا نجد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم وجدوا صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى الطريقة الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 47% ،في حين نجد أن نسبة 53% منهم لم يجدوا صعوبة في الانتقال من الطريقة السابقة إلى الطريقة الحالية .

جدول رقم (53): يوضح صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
وجود صعوبة في تغيير طريقة التقويم	40	47
عدم وجود صعوبة في تغيير طريقة التقويم	45	53
المجموع	85	100

وهذا يعني أن أستاذ واحد تقريبا من بين اثنين يجدون صعوبة في تغيير طريقة التقويم السابقة .
إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية .
إن التعلم الحقيقي هو الذي لا يقتصر على المعارف فقط، إنما هو معارف وكفاءات معا ، فلا يعقل أن نستهدف المعرفة ، فنقدمها للتلميذ دون تحويلها إلى ممارسات وكفاءات لها دلالة واقعية لدى التلاميذ ،ونحن بهذا لا نقصد أبدا أن نتخلى عن المعارف، التي تعد الموارد الضرورية للمتعلم، إنما نريد

أن ننتج فردا ذا كفاءات أيضا ، فيعتبر التلميذ حسب إبراهيم قاسمي (2004،ص05) :"محورا أساسيا للعملية التعليمية وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم"، ومما لا شك فيه أن طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب من الأستاذ بذل جهود معتبرة ، ذلك أن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا عملية تلتف حول العملية التعليمية التعلمية ، لذلك كان من الضروري مواكب هذا التغيير والإصلاح . لكن مع تفحصنا للنتائج التي تحصلنا عليها من خلال دراستنا نجد أن نصف عدد الأساتذة مازالوا لم يغيروا طريقتهم في عملية التقويم ، كما أن طريقة تقييم وضعية مشكلة مازالت بالطريقة السابقة وهي منح التلميذ علامة معينة ، مع ملاحظة معينة كذلك ، ولعل النتائج المبينة في الجدول الموالي توضح ذلك :

2. تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل :

إن تقييم وضعية مشكل هو عملية يتم فيها تقدير قيمة ومعرفة نواحي القوة والضعف لمستوى المتعلمين، من خلال طريقة معالجتهم للوضعية المقدمة إليهم ،ولن يكون هذا التقييم ذا فائدة إلا إذا تم عن طريق تحليل هذا العمل باستخدام المعايير ومن ثم تحليل هذه المعايير إلى مؤشرات ، من خلالها يستطيع الأستاذ الحكم على مدى تحكم هذا التلميذ في الكفاءات المستهدفة من هذه الوضعية ، لكن النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا تؤكد أن غالبية الأساتذة مازالوا يتعاملون مع هذه الوضعيات على أنها تمارين تطبيقية تقيم عن طريق علامة معينة ، حيث وجدنا من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (54) أن نسبة الأساتذة الذين غيروا طريقة تقويمهم لوضعية مشكل في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 36,5% ، بينما نجد النسبة الكبيرة منهم والتي قدرت ب 63,5% مازالوا لم يغيروا طريقتهم في تقييمهم لوضعية مشكل .

جدول رقم (54): يوضح تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل

تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل	التكرارات	%
تغيير طريقة التقويم	31	36,5
عدم تغيير طريقة التقويم	54	63,5
المجموع	85	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 مازالوا لم يغيروا طريقة التقويم.

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يقوم على أساس تمييز أداء الفرد ، عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية وحسب وزارة التربية الوطنية (2005 ، ص10) فان :" التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يتكفل بثلاث أبعاد يتمحور حولها الفعل التعليمي التعلمي وهي :

- اكتساب المعارف
- استعمالها واستثمارها في الوضعيات
- تطوير الاستقلال الذاتي وروح المبادرة والإبداع والنقد".

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في الأستاذ حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه، نذكر منها: مهارة صياغة الأسئلة و مهارة تحليل النتائج وتفسيرها ، وهذه الأخيرة تعتمد على إعداد الأستاذ لشبكة تصحيح مناسبة للوضعية المشكلة التي اختارها ، ولعل النتائج المحصل عليها في الجدول الموالي تبين أن غالبية الأساتذة لا يعدون شبكة التصحيح :

3. إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل:

تعد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل لمعرفة مدى اكتساب التلميذ الكفاءات المطلوبة سواء كفاءات نوعية أو مستعرضة، وعند إعداد هذه الشبكة لا بد من تحليل هذه الوضعية إلى معايير ومؤشرات حتى يتسنى للأستاذ تحديد مدى اكتساب هذه الكفاءات ، كما أنها تكون مرفقة بسلم تنقيط أي توزيع النقاط و إعطاء كل سؤال النقطة المناسبة وكذلك مرفقة بإجابة نموذجية حتى تتم عملية التصحيح بصورة موحدة ، لكن من خلال نتائج الجدول رقم(55) نجد أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بإعداد شبكة التصحيح عند تقييمهم لوضعية مشكل بلغت 30,2% ، في حين نجد أن نسبة كبيرة منهم لا يعدون هذه الشبكة عند تقييم وضعية مشكل حيث بلغت النسبة 69,8% .

جدول رقم (55): يوضح إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل

إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل	التكرارات	%
إعداد شبكة التصحيح	26	30,2
عدم إعداد شبكة التصحيح	60	69,8
المجموع	86	100

وهذا يعني أن 07 أساتذة من بين 10 لا يعدون هذه الشبكة .

إن النتائج التي توصلنا إليها في المحور السابق والخاص بعملية التكوين حول كيفية تقويم الكفاءات والتي توصلنا من خلالها إلى أن غالبية الأساتذة لم يتلقوا تكوينا في هذا المجال ، جاءت نسبة 69,8% من الأساتذة الذين لم يتدربوا على كيفية تقييم وضعية مشكل باستخدام المعايير والمؤشرات ،وتؤكد هذه النسبة أن عملية التقويم مازالت بعيدة كل البعد عما تتطلبه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ، وربما التساؤل الذي يطرح نفسه هل هناك اقتناع لدى الأساتذة بان التقويم بالطريقة الجديدة ذا فائدة أم أن اعتماد شبكة التصحيح في عملية التقويم يزيد من تعب الأستاذ فقط ؟ ومن خلال النتائج المبينة في الجدول الموالي نجيب عن هذا التساؤل:

4. الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد:

حسب الربيع بوفامة (2002 ، ص50) فان المقاربة بالكفاءات : " هي تطور بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف"، فالتقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- تنمية أداء المتعلم .
- تنمية مستوى كفاءة المتعلم.
- مساعدة المتعلم على تحديد أهدافه في المستقبل .
- مكافأة المتعلم الذي له أداء جيد .
- التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي.

ولعل اقتناع الأساتذة وإيمانهم بتحقيق هذه الأهداف هو السبيل الوحيد للوصول إلى نتائج ايجابية ، لكن النتائج التي توصلنا إليها من خلال الجدول رقم (56) لا تعكس ذلك حيث وجدنا أن نسبة الأساتذة الذين لديهم الاقتناع بان تقييم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد له فائدة بلغت 54% ، في حين نجد أن نسبة 46% منهم لديهم اقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة مازالت له فائدة .

جدول رقم (56): يوضح الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد

الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد	التكرارات	%
الاقتناع	47	54
عدم الاقتناع	40	46
المجموع	87	100

وهذا يعني أن نصف الأساتذة تقريبا غير مقتنعين بأن تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد يفيد .
إن هذه النتائج تؤكد لنا أن الأساتذة مازال لديهم ارتباطا وثيقا بطريقة التقويم في ظل المقاربة بالأهداف ، وهذا إنما يدل على وجود مقاومة داخلية لهذا التغيير ، ولعل من أهم أسباب ذلك هو عدم مشاركتهم في هذا الإصلاح كطرف فاعل وفعال ، وكذلك الجانب التكويني الذي تطرقنا إليه ، كما أن عدم الاقتناع بطريقة التقويم الجديدة هو نابع من عدم وجود رغبة لدى بعض الأساتذة في تطبيقها ، ومن خلال الجدول الموالي سنوضح هذا :

5. الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة:

يتضح من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (57) أن نسبة الأساتذة الذين لديهم رغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 57,3% ،في حين نجد أن نسبة معتبرة منهم ليس لديهم أي رغبة في تطبيق هذه الاستراتيجيات، حيث وصلت إلى 42,7% .

جدول رقم (57): يوضح الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة

الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة	التكرارات	%
وجود رغبة	51	57,3
عدم وجود رغبة	38	42,7
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أكثر من 04 أساتذة من بين 10 ليس لديهم رغبة في تطبيق هذه الاستراتيجيات .
تعتبر استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، جملة الإجراءات المستخدمة في عملية التقويم وتطبيقها يتطلب من الأستاذ التخلي عن الطريقة التقليدية ، ولا يمكن التخلي عن الطريقة السابقة إلا بوجود رغبة لدى الأساتذة في تغيير هذه الطريقة ، ولعل هذا يؤكد أن هناك مقاومة لدى الأساتذة لهذا الإصلاح ، وربما لا نبالغ إذا قلنا أن عدم استشارة هذه الفئة في هذا التغيير هي السبب الرئيسي لذلك، كما أن الأساتذة تعودوا على طريقة التقويم السابقة كما انهمك يجدونها أكثر سهولة في تطبيقها ، ومن خلال النتائج الموالية سنوضح ذلك :

6. تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات:

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحـــد أهم مكوناتها ، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم في ظل المقاربة بالأهداف ، فهناك اختلاف كبير بين الطريقتين ، إلا أن النتائج المبينة في الجدول رقم (58) تبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن

تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات، بلغت 56,3% ، بينما نجد نسبة 43,7% يرون عكس ذلك .

جدول رقم (58): يوضح تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات

تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
نعم	49	56,3
لا	38	43,7
المجموع	87	100

وهذا يعني أن 06 أساتذة تقريبا من بين 10 يؤكدون أن التقويم بالطريقة السابقة أسهل منه بالطريقة الحالية في ظل المقاربة بالكفاءات .

إن اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاء ضمن سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المعرفة وتقديمها جاهزة للمتعلم إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويعتبر دوره محوريا في العملية التعليمية التعلمية ، فإذا عدنا إلى التقويم في ظل المقاربة بالأهداف نجد أن الهدف منه هو فحص التحصيل الدراسي وكذا الاهتمام بالنتيجة التي توصل إليها التلميذ ، أي أن الأستاذ يصدر حكمه على تبعا لنتائج الامتحانات ، بينما نجد وحسب (Scallon, G.(2007,P24 فان التقويم مندمج في العملية التعليمية .

لذلك نقول أن هذه النتائج تؤكد لنا مرة أخرى أن غالبية الأساتذة لم يستطيعوا مواكبة الإصلاحات، خاصة في مجال تقويم الكفاءات ، ولعل ذلك يعود إلى مقاومتهم لهذا التغيير وحتى يعود إلى نقص التكوين في حد ذاته.

خلاصة:

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا يتبين لنا أن مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح كانت من الصعوبات التي حالت دون تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم وهذا من خلال صعوبة انتقالهم من طريقة التقويم السابقة إلى الطريقة الحالية وكذلك عدم قدرتهم على تغيير الطريقة التي كانوا يعتمدونها عند تقييمهم لوضعية مشكل، وفان الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت .

إن تطبيق أي إصلاح جديد لا بد في البداية أن يواجه بالمقاومة ، فالإصلاح الأخير الذي جاءت به وزارة التربية الوطنية جاء بعد أن تعود الأساتذة على بيداغوجيا التعليم بالأهداف ، وبعد تحكمهم فيها . فجاءت هذه الطريقة لتدعو الأساتذة إلى التخلي عما تعودوا عليه من قبل ، لذلك كان من الطبيعي أن تكون هناك مقاومة لهذا الإصلاح ، لكن لا بد من السير قدما لتطبيق المقاربة بالكفاءات والالتفاف حولها وبذل الجهود لتطبيقها، ولعل الجهد والوقت الكبيرين الذين تتطلبهما هذه الطريقة يعتبران من الصعوبات التي تقف دون تطبيقها ، لذلك سنحاول توضيح ذلك من خلال العنصر الموالي.

المراجع المعتمدة في الفصل السابع :

1- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.

2- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، ط2 ،الجزائر.

3- وزارة التربية الوطنية (2005):مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة الرياضيات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.

4- لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومه ، دط، الجزائر .

5- Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck , Bruxelles.

الفصل الثامن : طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت

تمهيد

1. **عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير.**
2. **استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبيرو بشكل مستمر.**
3. **متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير.**
4. **التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير.**
5. **الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي.**
6. **الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي.**
7. **الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ.**
8. **الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد.**
9. **الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية.**
10. **الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج.**

خلاصة

طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد والوقت

تمهيد :

إن عملية التعليم هي بمثابة التقويم والتعديل المستمر ، ولعل من أبرز ما جاءت به بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات هو أنها جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية التعلمية ، فلا يأخذ المعلومة جاهزة بل عليه الوصول إليها ، كما جعلت من الأستاذ الموجه والرشد في نفس الوقت ، كما جعلت الممارسات التقويمية جزء من العمل اليومي للأستاذ ، مثل تحضير الوضعيات التقويمية إلى كيفية معالجتها ، ولعل كل هذا يتطلب من الأستاذ بذل الجهد الكبير لإنجاح هذه العملية ، كما يتطلب ذلك توفير الوقت اللازم ، فالممارسات التقويمية الحالية تأخذ وقتا معتبرا ، وهذا ما يؤكده إبراهيم قاسمي (2004،ص05) في قوله أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تجعل من التلميذ:"محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، ومن المعلم منشطا ورفيقا ومرشدا وموجها".وهو ما يدعو إلى التساؤل عن مدى ما تتطلبه هذه الطريقة من جهد وعن مدى كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية للقيام بأنشطة التقويم وكذلك مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية ، وهو ما سنحاول الإجابة عليه من خلال هذا المحور والذي طرحنا فيه تساؤلات تشمل:

- عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير.
- استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبيرو بشكل مستمر.
- متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير.
- التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية.
- الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج

1. عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير:

إن نقص عملية التكوين في مجال التقويم التربوي والتي أكدتها لنا نتائج دراستنا ، وعدم الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتشي المادة ، زاد من صعوبة عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، ولعل

السبيل الوحيد لمقاومة هذه العراقيل والصعوبات هو تحدي صعوبة أخرى وهي بذل الجهود من طرف الأساتذة لتحسين مردودهم ، ولعل النتائج المبينة في الجدول رقم (59) تبين أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يبذلون جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 85,6% ،في حين نجد أن نسبة قليلة منهم يجدون هذه العملية لا تحتاج إلى بذل جهد كبير حيث سجلنا نسبة 14,4% .

جدول رقم (59): يوضح عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير

عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير	التكرارات	%
نعم تتطلب بذل جهد كبير	77	85,6
لا تتطلب بذل جهد كبير	13	14,4
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 09 أساتذة تقريبا من بين 10 يرون أن هذه الطريقة تحتاج إلى جهود كبيرة لإنجاحها والعمل بها.

إن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يتطلب بذل جهد كبير من طرف الأساتذة ، لأنه حسب حاجي فريد (2005 ، ص65) فان تقويم الكفاءات هو :" مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار" ، إلا أن هذه النتيجة المتحصل عليها لهي دليل على أن الأساتذة يعانون في هذا المجال ، ولعل الجهود التي يبذلونها هي تعويض للنقص الكبير في تكوينهم ، الذي تناولناه من قبل ، كما أن استخدام استراتيجيات التقويم يتطلب بذل جهد كبير أيضا ، ومن خلال نتائج الجدول الموالي يتضح لنا ذلك :

2. استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبيرو بشكل مستمر:

إن استخدام استراتيجيات التقويم خاصة المتعلقة بالاختبارات الأدائية كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ، يتطلب جهدا معتبرا من طرف الأساتذة ، فالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات حسب Scallon, G.(2007,P24) :" مندمج في العملية التعليمية". لذلك يبدأ من اختيار الوضعيات التقويمية إلى كيفية تقديمها ومن ثم إلى كيفية تصحيحها ومعالجتها ،ولعل النتائج المبينة في الجدول رقم (60) تبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون بان استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبير وبشكل مستمر، بلغت 86,7% ، بينما نجد نسبة 13,3% من الأساتذة يرون عكس ذلك .

جدول رقم (60): يوضح استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبيرو بشكل مستمر

استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبير و بشكل مستمر	التكرارات	%
نعم تتطلب بذل جهد كبير و بشكل مستمر	78	86,7
لا تتطلب بذل جهد كبير و بشكل مستمر	12	13,3
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 09 أساتذة تقريبا من بين 10 يرون أن استخدام ه الاستراتيجيات يحتاج إلى بذل جهد كبير.

مما لا شك فيه أن استخدام استراتيجيات التقويم يتطلب من الأستاذ بذل جهد كبير ، نظرا للصعوبات السابقة التي طرحناها كنقص في التكوين في هذا المجال ،والنتيجة المحصل عليها من خلال دراستنا ، تعكس فعلا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ، كما أن متابعة تعلم كل تلميذ وتوجيهه يتطلب أيضا بذل الكثير من الجهود ، ومن خلال الجدول الموالي نبين ذلك :

3. متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير:

جاءت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات لتجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية بدل المتلقي، فأصبح له دورا فعالا داخل القسم ، ولا شك أن هناك فروقا فردية داخل القسم ، لذلك بات من الضروري متابعة الأستاذ تعلم كل تلميذ حتى يستطيع بذلك تذليل الصعوبات أمامهم وتحقيق الأهداف المسطرة ، فمن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (61) نجد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأنهم يبذلون جهدا كبيرا لمتابعة تعلم كل تلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات بلغت 87,6% ،في حين نجد أن نسبة قليلة منهم صرحوا بان ذلك لا يحتاج إلى بذل كل هذا الجهد حيث وجدنا نسبة 12,4% .

جدول رقم (61): يوضح متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير

متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير	التكرارات	%
نعم يتطلب بذل جهد كبير	78	87,6
لا يتطلب بذل جهد كبير	11	12,4
المجموع	89	100

وهذا يعني أيضا أن 09 أساتذة تقريبا من بين 10 يرون أن متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير.

يسعى التقويم في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف ، منها تنمية أداء المتعلم ، ومساعدته على تحديد أهدافه في المستقبل ، كما يهدف إلى إزالة أخطائه وتصحيحها ومن ثم تشخيص صعوبات تعلمه ، ولن يتأتى كل هذا إلا من خلال المتابعة المستمرة للأستاذ لهذا التلميذ وغيره من زملائه ، وهذا مما لا شك فيه يتطلب الكثير من الجهد ، كما تسمح هذه المتابعة من التأكد من اكتساب هذا التلميذ للكفاءات المسطرة ومن خلال هذا الجدول نبين ذلك:

4. التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير:

للتأكد من تحقق الكفاءات المستهدفة ومدى استيعاب التلاميذ لأهداف التعلم المقصودة فان الطريقة المثلى لذلك هي إجراء الأستاذ إجراء لتقويم تكويني في نهاية درس أو محور معين ، وهذا مما لا شك فيه يتطلب بذل جهد كبير، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون بان التحقق من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل فترة تعليمية يتطلب بذل الكثير من الجهد ، بلغت 86,7% ، بينما نجد نسبة 13,3% يرون عكس ذلك.

جدول رقم (62): يوضح التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير

التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير	التكرارات	%
نعم يتطلب بذل جهد كبير	78	86,7
لا يتطلب بذل جهد كبير	12	13,3
المجموع	90	100

وهذا يعني كذلك 09 أساتذة تقريبا من بين 10 يرون أن التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير.

إن من الأهداف لعملية التقويم هو التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة التي سطرها الأستاذ من قبل ، ولعل التقويم التكوين والختامي يلعبان دورا كبيرا في ذلك ، لذلك لا بد من القيام بذلك قبل الانطلاق في معارف جديدة ، وكل هذا بالطبع يتطلب من الأستاذ بذل الجهد الكبير ، ولعل الوقت المخصص للحصة الدراسية يمثل عقبة أيضا تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات ، وسنوضح من خلال الجدول الموالي أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يكفي لانجاز تقويم تشخيصي:

5. الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي:

إن تطبيق التقويم التشخيصي يدفع بالأستاذ إلى تحديد ومعرفة مستوى الكفاءات المكونة لشخصية التلميذ قبل كل تعلم ، حيث يساعده ذلك على الكشف عن مكتسباته القبلية واستعداداته وكذلك حتي يضمن انطلاقة جديدة لجميع التلاميذ ، لكن الوقت المخصص لإجراء هذا التقويم وحسب تصريحات الأساتذة نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم بإجراء تقويم تشخيصي بلغت 35,6% ، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك، حيث وصلت النسبة إلى 64,4% .

جدول رقم (63): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي

الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي	التكرارات	%
يسمح بإجراء تقويم تشخيصي	32	35,6
لا يسمح بإجراء تقويم تشخيصي	58	64,4
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 يرون أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء تقويم تشخيصي.

إن التقويم التشخيصي وحسب (Scallon,G. (1988,P69 ، فان "كل من Hastings, Madaus وBloom أشاروا إلى أن وظيفة التقويم التشخيصي هي الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ ، كما أنه يسمح بالتعرف على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم ، بالإضافة إلى درجة استعدادهم قبل انطلاق أي حصة بيداغوجية أو برنامج دراسي" مما يسمح للأستاذ بالكشف عن المكتسبات القبلية لتلاميذه وكذا استعداداقم الفردية ، فقبل البدء في أي درس يجب عليه تحديد هذه المكتسبات حتى يتسنى له الانطلاق مع جميع التلاميذ ، فيعالج ما يلمسه من تأخر ، وبذلك يضمن انطلاقة سليمة مع جميع التلاميذ ، وهذا ما يستدعي تغيير مدة الوقت اللازم للتعلم ليساير إيقاع تعلم كل تلميذ ، إلا أن نتائج الدراسة تبين أن هذا الوقت غير كاف ، وهي نتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في المدرسة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث توصلت إلى نسبة 60,9% من المعلمين يصرحون بان الوقت لا يسمح لهم بإجراء

تقويم أولي لمعرفة المكتسبات السابقة للتلاميذ ، وإذا انتقلنا إلى التقويم التكويني والختامي فإننا نجد أن غالبية الأساتذة يتفقون أن الوقت لا يكفي لذلك والجدول الموالي يوضح ذلك :

6. الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي:

للتأكد من مدى استيعاب التلاميذ وتحقيقهم لأهداف التعلم المقصودة فان المعلم يقوم بإجراء تقويم تكويني أو ختامي حسب الحاجة لذلك ، غير أن النتائج المبينة في الجدول رقم (64) تؤكد لنا على أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء هذا التقويم ، حيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بإجراء تقويم تكويني وختامي ، بلغت 81,1% ، بينما نجد أن النسبة المتبقية منهم والذين صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم هي 18,9% .

جدول رقم (64): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي

الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي	التكرارات	%
يسمح بإجراء تقويم تكويني وختامي	17	18,9
لا يسمح بإجراء تقويم تكويني وختامي	73	81,1
المجموع	90	100

وهذا يعني أن 08 أساتذة من بين 10 يؤكدون أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بإجراء تقويم تكويني وختامي .

يرى (Scallon. G. (1988,P155 :بان التقويم التكويني عملية مستمرة تهدف إلى ضمان التقدم من كل فرد في عملية التعلم ، مع نية تغيير وضعية التعلم أو وتيرته ، من اجل توفير تحسينات أو تصحيحات مناسبة ، ويؤكد (Barlow, M. (1987, P147 أيضا بأن التقويم الختامي يحكم على مجموعة أعمال نهائية لذلك لا ينبغي التخلي عن هذا النوع من التقويم وعدم الفصل بينه وبين العملية التعليمية ، بل ينبغي العمل على تكييف الوقت ، لان التقويم كما ذكرنا يساعد الأستاذ على اختصار جهده وتوجيهه نحو ما ينقص التلميذ من معارف ومكتسبات .

7. الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ:

تعد مراقبة أعمال التلاميذ من صميم أهداف التقويم التربوي ، فعند تكليف الأستاذ لتلاميذ بانجاز أعمال معينة سواء داخل القسم أو خارجه ، تستدعي منه مراقبتها ومعالجة الأخطاء التي ارتكبوها ، وحسب ما صرح به الأساتذة فان نسبة الذين يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم بمراقبة أعمال التلاميذ بلغت 26,7% ، في حين نجد أن النسبة الكبيرة منهم صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك ، وكانت النسبة 73,3% .

جدول رقم (65): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ

الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ	التكرارات	%
يسمح بمراقبة أعمال التلاميذ	24	26,7
لا يسمح بمراقبة أعمال التلاميذ	66	73,3
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 07 أساتذة من بين 10 يؤكدون أن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح بمراقبة أعمال التلاميذ .

مما لا شك فيه أن مراقبة الأستاذ لأعمال التلاميذ له دور كبير جدا في تحسين مردود التلاميذ ، سواء الأعمال المترلية أو الأنشطة التي يقومون بها داخل القسم ، كما يكون الهدف منه هو تصحيح مسار تعلمهم وكذا تصحيح أخطائهم ، لكن بالنظر إلى النتائج المتحصل عليها من خلال دراستنا يتبين لنا أن غالبية الأساتذة يرونه بان الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يكفي للقيام بذلك .وهو أمر كما ذكرنا يدعو إلى التفكير من جديد في تنظيم هذا الوقت من طرف الأساتذة ، وحسب النتائج الموالية فان هذا الوقت لا يسمح بممارسة الأستاذ لدور الموجه والمرشد :

8. الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد:

رغم ما جاءت به الإصلاحات الأخيرة التي تحث على تفعيل دور التلميذ ، وجعله محورا للعملية التعليمية التعلمية ككل ، والتي تحث أيضا على أن دور الأستاذ هو بمثابة الموجه والمرشد ، إلا أن نتائج الدراسة تبين أن نسبة الأساتذة الذين أجابوا يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا

يسمح لهم بممارسة دور الموجه والمرشد أثناء سير الحصة الدراسية ، بلغت 65,6% ، بينما نجد 34,4% منهم صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم بذلك .

جدول رقم (66): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد

الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد	التكرارات	%
يسمح بممارسة دور الموجه والمرشد	31	34,4
لا يسمح بممارسة دور الموجه والمرشد	59	65,6
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 06 أساتذة من بين 10 صرحوا بان الوقت لا يسمح بممارسة هذا الدور.

جاءت المقاربة بالكفاءات في إطار الإصلاحات الجديدة لتفعل دور التلميذ ، فجعلت منه محور العملية التعليمية التعلمية ، وجعلت من الأستاذ الموجه والمرشد للتلاميذ فيوجههم إلى تعلم واكتساب كفاءات جديدة ويرشدهم إلى المسار الصحيح لتحقيق ذلك، إلا أن نتائج دراستنا تبين أن هذا الدور لا يزال صعب التحقيق والتطبيق ،فنجد الكثير من الأساتذة مازالوا يقومون بدور الملقن ، والمصدر الوحيد للمعرفة ، وهذا كما ذكرنا راجع إلى عدم كفاية وقت الحصة الدراسية ، ولابد من الإشارة أيضا أن هذا الوقت لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وها ما تؤكده النتائج الموالية :

9. الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية:

إن من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي ، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية ، وعادة ما يواجه هذا الهدف بكثرة الفروق الفردية داخل القسم الواحد بين التلاميذ ، وبالتالي لا بد من مساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه ، وهذا ما يتطلب بالضرورة وقتا كافيا ، إلا أن نتائج دراستنا تؤكد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بلغت 83,5% في حين نجد أن 16,5% منهم صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم بذلك .

جدول رقم (67): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية

الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية	التكرارات	%
يسمح بمراعاة الفروق الفردية	15	16,5
لا يسمح بمراعاة الفروق الفردية	76	83,5
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 08 أساتذة من بين 10 يرون بأن الوقت لا يسمح لهم بمراعاة تلك الفروق.
من خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات هو أن يتعلم كل تلميذ حسب قدراته وإمكانياته الذاتية ، وعادة ما يواجه هذا الهدف كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد وهذا ما يتحمله الأستاذ من عبء فيعمل على مساعدة كل تلميذ حسب ملامحه وخصائصه من اجل تحقيق الكفاءات المستهدفة.لكن بالنظر إلى النسبة الكبيرة من الأساتذة والبالغة 83,5% والتي ترى بأن وقت الحصة الدراسية لا يسمح بذلك ، فانه من الواجب على الأستاذ مراعاة هذه الفروق من خلال تنظيم وقت هذه الحصة ، وربما تكون أنجع طريقة هي الدروس التدعيمية لهذه الفئة من التلاميذ ، حتى يستطيع إزالة هذه الفوارق .

10. الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج:

إن سد النقائص ومعالجة الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ أثناء تعلماتهم تتطلب مما لا شك فيه وقتا لا باس به ،كما أن الأستاذ ملزم بتطبيق برنامج وفقا المنهاج الخاص بالمادة ، هذا البرنامج موزع على أسابيع العام الدراسي ، وهو مطالب بإنهاء هذا البرنامج في الوقت المحدد ، إلا أن نتائج الدراسة تبين أن نسبة الأساتذة الذين يرون بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية يسمح لهم بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات مع إتمام محتوى المنهاج في الوقت المحدد ، بلغت 18% ، في حين نجد أن 82% منهم صرحوا بأن الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بذلك .

جدول رقم (68): يوضح الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج

الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج	التكرارات	%
يسمح بإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج	16	18
لا يسمح بإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج	73	82
المجموع	89	100

وهذا يعني أن أكثر من 08 أساتذة من بين 10 يرون بان الوقت لا يسمح بإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج في الوقت المحدد .

إن هذه النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا ، تبين لنا أن الوقت المخصص للحصة الدراسية غير كاف لإجراء عملية التقويم في نظر الأساتذة ، ذلك أن الأستاذ مرتبط ببرنامج موزع على طول السنة الدراسية ، وهو محاسب على إتمام هذا المحتوى ، ولعل المتابعة الشهرية لمفتش المادة تجعل جل اهتمام الأستاذ هو إنهاء هذا البرنامج في الوقت المحدد ، دون التركيز على عملية التقويم .

وهو الأمر الذي يدعو إلى التفكير من جديد في وقت الحصة الدراسية وكذا كيفية تنظيمها، والسبل التي يمكن انتهاجها قصد التذليل من هذه الصعوبات.

خلاصة:

يتضح من خلال النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذا العنصر والمتمثل في أن طريقة التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت ، فان معظم الأساتذة صرحوا بان تطبيق استراتيجيات التقويم تتطلب بذل الكثير من الجهد ، وهذا من خلال الجهد الكبير الذي يبذلونه عند متابعة تعلم كل تلميذ وكذلك من اجل التحقق من مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل فترة تعليمية أو نشاط معين كما تتطلب هذه العملية الكثير من الوقت حيث نجد أن الأساتذة ومن خلال ما صرحوا به فان الوقت المخصص للحصة الدراسية لا يسمح لهم بتطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة ، حيث أنهم لا يستطيعون إجراء تقويم تشخيصي في وقته المناسب ، وكذلك التقويم التكويني والختامي ، كما لا يسمح وقت الحصة من إعطاء الفرصة للتلميذ بلعب الدور المنوط به في إطار المقاربة بالكفاءات ،بالإضافة إلى أن هذا

الوقت لا يسمح للأستاذ من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ فيضطر إلى التعامل معهم بطريقة واحدة ، ومنه فان الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

إن عاملي الجهد والوقت هما عنصران أساسيان للوصول بالتلاميذ إلى مستوى التمكن والإتقان فكما نعلم أن تحقيق الكفاءات المستهدفة من طرف الأستاذ ضمن حصة دراسية يتطلب وقتا وجهدا كافيين حتى يمكن للتلاميذ من اكتساب هذه الكفاءات ، والتحكم فيها،إلا أن ما جاءت به نتائج دراستنا يدعو إلى التفكير مليا في وقت الحصة الدراسية وكيفية تسييره من طرف الأستاذ، لذلك نقول إن عامل الوقت مهم جدا بالنسبة إلى الأستاذ والتلميذ معا ، فعلى التلاميذ تحضير دروسهم ، وعلى الأستاذ تنظيم وقته جيدا ، وان يحضر مادته العلمية قبل الالتقاء بالتلاميذ ، بذلك يمكن التغلب على هذه الصعوبة التي تقف دون التطبيق الحسن لعملية التقويم ، ولعل من بين الصعوبات أيضا ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد ، وهذا ما سنبينه في العنصر الموالي .

المراجع المعتمدة في الفصل الثامن :

1- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.

2- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

3- فريد حاجي (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.

4- Scallon.G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom1, Québec.

5- Scallon. G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom2,Québec.

6- Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck , Bruxelles.

الفصل التاسع: اكتظاظ الأقسام

تمهيد

1. عدد التلاميذ داخل القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
2. عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ.
3. عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ.
4. عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ.
5. عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ.

خلاصة

اكتظاظ الأقسام

تمهيد :

كما ذكرنا من قبل فان بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جاءت لتجعل من التلم يذ محورا للعملية التعليمية التعلمية ،كما تهتم بتفريد التعليم ، فحسب إبراهيم قاسمي (2004،ص05) فان التلميذ:"محورا أساسيا للعملية التعليمية "، فكل تلميذ بتعلم حسب قدراته وإمكاناته ، وهذا ما يدعو إلى قياس وتقدير مدى تطور هذه الكفاءات على مستوى كل تلميذ من لبداية إلى نهاية العملية التعليمية التعلمية حتى تتبين نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم كل تلميذ ، فتعالج نقاط الضعف وتعزز نقاط القوة .

لكن بالنظر إلى حجم أقسامنا اليوم فإننا نجدها مكتظة بالعدد الهائل من التلاميذ ، وهو ما سيؤدي حتما إلى التأثير على السير الحسن للعملية التعليمية ، ومنه التأثير على إجراء عملية التقويم الملازمة لهذه العملية .

ومن خلال هذا المحور الموالي سوف نحاول الإجابة على بعض الأسئلة للتعرف عما إذا كان عدد التلاميذ داخل القسم الواحد يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، ومن اجل هذا طرحنا عددا من الأسئلة تشمل :

- عدد التلاميذ داخل القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.
- عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ.
- عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ.
- عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ.
- عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ.

1. عدد التلاميذ داخل القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن عملية التقويم في ظل بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وحسب Scallon, G.(2007,P24) فإنها:" مندمجة في العملية التعليمية". فهي عملية مصاحبة للعملية التعليمية التعلمية ، وهي جزء لا يتجزأ منها ، كما أن هذه المقاربة جاءت لتفعيل دور كل من الأستاذ والتلميذ معا ، فمنحت الفرصة لكل تلميذ بان يتعلم بنفسه دون أن يتلقى المعرفة جاهزة من طرف أستاذه ، إلا أن العدد الكبير للتلاميذ في القسم الواحد صعب كثيرا من مهمة الأستاذ ، فالنتائج المبينة في الجدول رقم (69) تؤكد أن نسبة الأساتذة الذين صرحوا بأن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح لهم بإجراء عملية التقويم بلغت 93,3%

في حين نجد أن القليل منهم صرحوا بأن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد يسمح لهم بإجراء هذه العملية ، أي بنسبة 6,7% .

جدول رقم (69):عدد التلاميذ في القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

عدد التلاميذ في القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	التكرارات	%
يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	6	6,7
لا يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	84	93,3
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات .

إن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد يقف عائقا أمام الأستاذ في التعرف بدقة عن مدى تحكم كل تلميذ في الكفاءات المستهدفة وكذا السابقة وكذلك اللازمة لكل تعلم جديد ، وهذا ما يتعارض مع أهداف التقويم ، سواء التشخيصي أو التكويني ، وهو ما يزيد من معاناة الأستاذ داخل القسم ، ولعل النسبة الكبيرة التي توصلنا إليها من خلال دراستنا تؤكد لنا أن اغلب الأساتذة لا يستطيعون إجراء عملية التقويم في وجود هذا العدد الهائل من التلاميذ داخل القسم الواحد ن وهو ما سينعكس حتما على نتائجهم وتحصيلهم .

كما أن الأستاذ لا يستطيع تشخيص مستوى الكفاءات الخاصة بكل تلميذ إلا من خلال متابعة وتحليل أداء كل تلميذ ، إلا أن النتائج المبينة في الجدول الموالي لا تسمح بذلك :

2. عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ :

إن متابعة انجازات التلاميذ عملية أكثر من ضرورية ، والهدف منها هو تتبع تطور تعلم التلميذ ، ومن خلالها يتم معالجة النقائص التي يمكن أن تظهر خلالها ، إلا أن النتائج المبينة في الجدول رقم (70) تبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد من متابعة انجازات كل تلميذ بلغت 93,4% ، في حين نجد أن 6,6 % منهم يرون غير ذلك .

جدول رقم (70):يوضح عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ

عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح .بمتابعة انجازات كل تلميذ	6	6,6
لا يسمح .بمتابعة انجازات كل تلميذ	85	93,4
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح .بمتابعة انجازات كل تلميذ.

إن متابعة انجازات التلاميذ ، عملية ضرورية يقصد بها تتبع تطور تعلم هذا التلميذ وكذا معالجة النقائص التي يمكن أن تظهر أثناء أدائه ، فهدف الأستاذ هو تحقيق كل تلميذ للكفاءات المستهدفة، إلا إن النتائج تؤكد مرة أخرى بان ارتفاع عد التلاميذ يعيق هذه العملية ، ولعله يعيق أيضا دور الأستاذ أثناء قيامه بتحليل أداء كل تلميذ ، ومن خلال النتائج الموالية نوضح ذلك :

3. عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ:

يقود تحليل أداء المتعلم ، إلى معرفة مدى تطبيق ما تعلمه في مواقف طبيعية ، فمن خلال تحليل الأستاذ لأداء كل تلميذ من تلاميذه يتبين له الأخطاء التي ارتكبوها عند معالجتهم لوضعية ما ، إلا أن النتائج المبينة في الجدول رقم (71) تبين أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بتحليل أداء كل تلميذ بلغت 93,3 % ، في حين نجد أن 6,7 % منهم يرون غير ذلك .

جدول رقم (71):يوضح عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ

عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بتحليل أداء كل تلميذ	6	6,7
لا يسمح بتحليل أداء كل تلميذ	84	93,3
المجموع	90	100

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بتحليل أداء كل تلميذ.

يرى محمود عبد المسلم الصليبي (2008 ، ص 85) أن: " عملية تقويم الأداء تؤدي إلى معرفة واقع الممارسات الأدائية وتعمل على حفز الفرد للعمل ومساعدته على معرفة مواطن القوة لديه من اجل تطويرها وتحديد جوانب الضعف والعمل على معالجتها باستخدام الاستراتيجيات المناسبة "ولن يكون ذلك إلا بتحليل أداء كل تلميذ ، إلا أن نتائج دراستنا تؤكد مرة أخرى أن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح بذلك ، كما أنه من خلال النتائج الموالية فانه لا يسمح أيضا بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ :

4. عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ:

تبين النتائج الموضحة في الجدول رقم (72) أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ بلغت 89,9% ، في حين نجد أن 10,1% منهم يرون غير ذلك .

جدول رقم (72):يوضح عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ

عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	9	10,1
لا يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	80	89,9
المجموع	89	100

وهذا يعني أن 09 أساتذة من بين 10 يرون بان عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ .

حسب رافدة الحريري (2008 ، ص67) فان : "الملاحظة هي إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكات الفرد المتعلم ، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره "، وهنا نقصد بها الملاحظة المقصودة التي من خلالها يتتبع الأستاذ تقدم تعلم كل تلميذ داخل القسم ويعمل على ملاحظة هذا التقدم ، فيقوم بالتدخل والمعالجة والتعزيز أيضا ، ولعل النتائج الموالية لا تختلف عن سابقتها ، حيث نجد أن غالبية الأساتذة يرون بان عدد التلاميذ داخل القسم لا يسمح لهم أيضا بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ:

5. عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ:

تبين النتائج المبينة في الجدول رقم (73) أن نسبة الأساتذة الذين لا يسمح لهم عدد التلاميذ داخل القسم الواحد بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ بلغت 92,3 % ، في حين نجد أن 7,7 % منهم يرون غير ذلك .

جدول رقم (73):عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ

عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	التكرارات	%
يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	7	7,7
لا يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	84	92,3
المجموع	91	100

وهذا يعني أن أكثر من 09 أساتذة من بين 10 يؤكدون على أن عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ.

إن من أهم أهداف التقويم التربوي هو توفير تغذية راجعة للتلميذ ، يستطيع من خلالها إدراك نقاط قوته وضعفه ، فهو حسب علي أحمد مذكور (1998، ص265) :"ليس وسيلة عقاب ، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمية العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات" .وبالتالي يقوم الأستاذ بتوجيه تلاميذه إلى أخطائهم وتصحيحها ومعالجتها حتى يستفيدوا من هذه الأخطاء ، وبالتالي عدم إعادتها مستقبلا ، فإدراك التلميذ لخطئه يمكنه من معالجة ذلك الخلل ، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال توجيه الأستاذ إلى ذلك والوقوف عند خطا كل تلميذ ، لكن النتيجة التي توصلنا إليها من خلال دراستنا والنسبة الكبيرة التي بلغت 92,3% من الأساتذة تؤكد لنا مرة أخرى أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد لن يسمح للأستاذ بالقيام بذلك على أحسن وجه ، ولعل النتائج تتطابق مع ما توصلت إليه الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007) في دراستها حول واقع التقويم في المدرسة الابتدائية في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث توصلت إلى نسبة 69,1% من المعلمين يصرحون بان عدد التلاميذ لا يسمح لهم بتوجيه كل تلميذ إلى خطئه.

خلاصة:

من خلال النتائج المحصل عليها والخاصة بارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد وما يلعبه هذا العنصر من تأثير على تطبيق استراتيجيات التقويم ، نستنتج أن العدد الكبير للتلاميذ داخل القسم الواحد لا يسمح بتطبيق هذه الاستراتجيات وبالتالي التأثير السلبي على مدى نجاعة عملية التقويم ككل ، لهذا يمكننا القول أن ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد تعتبر صعوبة من الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم ، وبالتالي فان الفرضية الإجرائية الرابعة قد تحققت.

ولتمكين الأساتذة من التصدي لهذه الصعوبة ،ورفع مردودية عمله مع تلاميذه وبالتالي الرفع من مردودية العمل التربوي ، يقتضي التخفيض من عدد التلاميذ داخل القسم ، وذلك بفتح أقسام موازية وتخفيف الضغط على الأستاذ وحتى على التلميذ كذلك.

المراجع المعتمدة في الفصل التاسع :

1- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.

2 - لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

3- محمود عبد المسلم الصليبي (2008): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، دن، ط1، لبنان.

4- رافدة الحريري (2008):التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

5- علي احمد مذكور (1998): مناهج التربية اسسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر.

6- Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,De Bœck , Bruxelles.

الخاتمة العامة:

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التربوية ، يؤثر في كل مكوناتها ويتأثر بها ، فمن خلاله نصدر أحكاما على مدخلاتها ومخرجاتها في ضوء أهدافها ، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية .

انطلقت دراستنا من إشكالية البحث عن واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات حيث تناولنا إستراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية وعلى الملاحظة وكذلك إستراتيجية التقويم المعتمد عل الورقة والقلم ، ثم تطرقنا إلى الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات، فوجدنا من خلال الدراسة الاستطلاعية والنتائج الخاصة بالمحور الأول أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم مع اعتماد البعض منهم على إستراتيجية الملاحظة ، بينما وجدنا أن غالبيتهم لا يستخدمون الوضعيات التقويمية أثناء عملية التقويم ،لذلك اتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب والصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات .

وتؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

يواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم صعوبات بيداغوجية وصعوبات تنظيمية منها نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ، بالإضافة إلى مقاومتهم لهذا التغيير والإصلاح وكذا ما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من جهد ووقت ، والى الارتفاع الكبير لعدد التلاميذ داخل الأقسام .

وبناء على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة نورد الاقتراحات التالية :

- ضرورة تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي ، وكيفية التطبيق الجيد لاستراتيجيات التقويم الحديثة ، وخاصة الوضعيات التقويمية كالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ، بالإضافة إلى استغلال الملاحظة في عملية التقويم.
- ضرورة إشراك الأساتذة واستشارتهم في كل تغيير أو إصلاح، فالأستاذ هو المعني بتنفيذ ما جاءت به المناهج ، لذلك يجب استشارته وإشراكه في هذه الإصلاحات حتى يتسنى له فهم كل ما جاءت به ومن ثم تنفيذها وتطبيقها بصورة جيدة.
- استحداث مناصب مالية جديدة لتخفيف العبء على الأساتذة ، فنجد أن العديد من الأساتذة يدرسون أكثر من النصاب القانوني والمحدد ب 18 ساعة في الأسبوع ، حيث يصل البعض إلى

تدريس 24 ساعة أسبوعيا أو أكثر وتسند له أكثر من 05 أقسام ، لذلك لا يمكنه تطبيق ما جاءت به بيداغوجية المقاربة بالكفاءات .

- تكييف مضامين المناهج التعليمية مع وقت الحصة الدراسية حتى يتوافق عامل الوقت والجهد مع مضمون المنهاج ، فنجد العديد من الدروس تحتاج إلى وقت كبير لإنهائها وفهمها من طرف التلاميذ ، في حين يخصص لها وقت محدد.
- الاهتمام بجميع سنوات التعلم في المرحلة الثانوية وعدم التركيز فقط على السنة النهائية وإهمال السنوات السابقة ، فنجد – خاصة في السنوات الثلاثة الأخيرة – متابعة تقدم برنامج السنوات النهائية وضرورة إنهائه في الوقت المحدد ، في حين لا نجد أي اهتمام بتقدم برنامج السنوات الأولى والثانية ، حتى أنه أثناء غياب أحد أساتذة الأقسام النهائية في مادة معينة يتم تعويضه بأحد أساتذة السنوات الأولى والثانية ، حتى لا يتأخر تنفيذ برنامج السنة النهائية.
- تخفيض عدد التلاميذ في الأقسام وذلك بفتح أقسام موازية من أجل التقليل من الاكتظاظ.

إن موضوع التقويم التربوي يبقى من المواضيع الهامة جدا والتي تحتاج إلى دراسات أكثر لما له من أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية ، خاصة باعتماد التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ، كما تجدر الإشارة إلى أن هناك الكثير من الإشكالات التي تبقى عالقة تحتاج إلى دراسة ، منها : إشكالية تقويم الأداء في الرياضيات وما هي الوسائل والاستراتيجيات الناجعة لذلك ، وكذا الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء قيامهم بذلك ، وكذلك إشكالية تقويم الكفاءات الرياضياتية وكيفية بناء الوضعيات التقويمية ، خاصة الوضعية الإدماجية منها ، وهي من المواضيع التي تحتاج إلى دراسة وبحث.

ملخص الدراسة :

يؤدي التقويم دورًا مهمًا في العملية التعليمية وهو جزء لا يتجزأ منها. فسياسات التقويم وأساليبه تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعًا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة للوصول إلى نتاجات مرضية.

ولذلك فقد سعينا من خلال بحثنا هذا إلى الوقوف على واقع استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات ، هذه الأخيرة التي جاءت لتغير العلاقات التربوية النمطية القديمة التي كانت قائمة بين المتعلم و المعلم فتجعل من المعلم منشطا و منظما و ليس ملقنا للمعارف ، و تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ، ومسؤولا عن التعلمات التي يحرزها ، فيمارس و يحاول و يبني التعلمات و يقوم و يثمن تجاربه السابقة و يعمل على توسيع آفاقها.

ومن هذه الاستراتيجيات التي سنقف عندها ، الاختبارات الأدائية ، التي من خلالها يقوم المتعلم بتوضيح تعلمه وتوظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية ، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية ، وكذلك إستراتيجية الملاحظة والهدف منها مراقبة المتعلم في مواقف تعلمية مختلفة، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره ، وأخيرا إستراتيجية الورقة والقلم والمتمثلة في الاختبارات بأنواعها و التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة .

وحاولنا كذلك من خلال بحثنا إبراز أهم الصعوبات التي تحول دون تطبيقهم لهذه الاستراتيجيات ، وتوصلنا إلى أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي ، مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح وأن عملية التقويم تتطلب الكثير من الجهد والوقت ، بالإضافة إلى ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم ، لهذا مازال الأساتذة يعتمدون على إستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم ومنها الاختبارات التحصيلية.

الكلمات المفتاحية : التقويم ، استراتيجيات التقويم ، المقاربة بالكفاءات .

Résumé:
les stratégies d'évaluation mises en œuvre permettent l'amélioration des conditions d'apprentissage et de ce fait une meilleure maîtrise des savoirs et des savoirs-faire .
A partir des modes d'évaluation adaptés à l'approche par compétence , il est possible de cerner les points forts , les renforcer, et les améliorer, mais surtout mettre l'accent sur les points faibles afin de mettre en place des stratégies de remédiation et y apporter les correctifs nécessaires.
Cette recherche tente de décrire les différentes stratégies d'évaluation mises en œuvre par les enseignants dans la réalité quotidienne des classes . Ces stratégies sont le plus souvent fondées sur L'évaluation de type classique tels que les contrôles continus .
En outre les enseignants expliquent la non utilisations des nouvelles stratégies d'évaluation dans l'approche par compétence en mathématiques par un certains nombres de facteurs et notamment, par des difficultés d'ordre pédagogique dont l'absence de formation pédagogique des enseignants dans la prise en charge de l'approche par compétence et ses différents exigences .
La non utilisation des nouvelles stratégies d'évaluation s'explique également selon les enseignants interrogés par leur résistance au changement dans la mesure où ils n'ont pas été associés à la mise en place de cette réforme . En effet , il n'ont pas été partie prenante à cette innovation pédagogique et de ce fait ,y sont hostiles et résistent a mettre en pratique ses principes.
D'autre difficultés pratique ont été mise en exergue par les enseignants et notamment le surcharge des classe , des programmes trop chargés nécessitant un effort considérable de la part des enseignants . Pour toutes ces raisons multiples , les enseignants de mathématiques continuent de privilégier l'utilisation de l'évaluation des connaissances des élèves et négligent un tant soit peu l'évaluation des compétences stipulée par l'approche par compétence.
Mots clés :

- L'évaluation.
- Stratégie d'évaluation.
- L'approche par compétence.

Summary of the Rasearch:
Evaluation wich is a main part in Education plays a great role in it.
The ways and styles of évaluation can both build and destory the operation of education in regard ti the level of its perfection an dits relation to objectives and the clear vision to education and learning.
From what have been said we can use evaluation to take practical decisions and ways to prevent failure and reinforce the point of power to reach satisfactory results.
In this research we wanted to highlight the reality of using the modem evaluation strategies by Mathematic teachers under the approch by competences .We tried to give the main difficulties that can prevent them to use these strategies .We found that there are some pedagogical and organisational difficulties like the lack of training in the domain of educational évaluation , in addition to the efforts of teachers to deal with changes and reforms.
The opération of évaluation needs a lot of efforts and time especially with the huge number of students in the class , for this reasons the teachers still deal with the strategy of evaluation that use the pen and pape rand of course the exams .
Key words:
- Evaluation
- The strategies of évaluation
- The approch by compétences.

قائمة المراجع :

قائمة الكتب باللغة العربية :

1- إبراهيم قاسمي (2004) : دليل المعلم في الكفاءات ، دار هومة ،دط ،الجزائر.

2- أحمد أبو العباس ، محمد العطروني (1983): تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحلة الابتدائية ، دار العلم ، ط2، الكويت .

3- أحمد يعقوب النور (2007): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الجنادرية للنشروالتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

4- أحمد رضا (1960) :متن اللغة، دار مكتبة الحياة، ط1، بيروت، لبنان.

5- الربيع بوفامة (2002): تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي ، ط2 ،الجزائر.

6- أمل البكري ، عفاف الكسواني (2001): أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، دار الفكر ،ط1 ، عمان، الأردن.

7- بوسنة محمود (2007) : علم النفس القياسي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دط، الجزائر.

8- جابر عبد الحميد جابر (1999): استراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي ، ط1 ، القاهرة.

9- هيثم كامل الزبيدي (2003) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط1 ، الإمارات العربية المتحدة.

10- حسن حسين زيتون (2003): استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، عالم الكتب ، ط1 ،القاهرة .

11- لخضر زروق (2003): تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ، دار هومه ، دط، الجزائر .

12- ماجدة السيد عبيد وآخرون(2001): أساسيات تصميم التدريس ،دار الصفاء ، ط1،الأردن.

13- ماجدة محمود صالح(2006): الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات ، دار الفكر ،ط1 ،الأردن

14- مجدي عزيز إبراهيم (1985): تدريس الرياضيات في التعليم قبل الجامعي ، مكتبة النهضة المصرية ، ط2 ، القاهرة .

15- مجموعة المصطلحات العلمية والفنية (1969): الهيئة العامة لشؤون المطابع , القاهرة .

16- محبات أبو عميرة (2002): الإبداع في تعليم الرياضيات ، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1 ، القاهرة.

17- محمد الدريج (2000): الكفاءات في التعليم ، منشورات رمسيس ، الرباط.المغرب.

18- محمد الطاهر طالبي(2006): نماذج من امتحانات تعليمية الرياضيات ، المدرسة العليا للأساتذة ، قسم الرياضيات ، القبة ، الجزائر .

19- محمد الصالح حثروبي (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر الجزائر .

20- محمد بوعلاق (2004): مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب ، البليدة ، الجزائر .

21- محمد بوعلاق (2009): الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر .

22- محمد زياد حمدان (2001): أدوات الملاحظة الصفية مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية ، دار التربية الحديثة دمشق ، سوريا.

23- محمد عبد الكريم أبو سل(1999): مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها ، دار الفرقان للنشر، ط1، عمان.

24- محمد عبد الرحمان مرحبا (1988):الجامع في تاريخ العلوم عند العرب ، منشورات عويدات ط2 ، بيروت ،لبنان.

25- محمد علي عبد المعطي وآخرون (1998): أساليب البحث العلمي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط1 ،القاهرة.

26- محمد قاسم (1978): المنطق الحديث ومنهج البحث ، دار المعارف ، ط1 ،الجزائر.

27- محمد شارف سرير ، نور الدين خالدي (1995): التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم ، ط2 ، الجزائر .

28- محمد محمود الحيلة (1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط1 ،عمان الأردن .

29- محمود احمد شوق (1997): الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات ، دار المريخ للنشر ، ط3، الرياض ، السعودية .

30- محمود عبد الحليم منسي (1998): التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية،دط ،الإسكندرية، مصر.

31- محمود عبد المسلم الصليبي (2008): الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية، دن، ط1، لبنان.

32- ميلود زيان (1998): أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، دط، الجزائر.

33- نادر فهمي الزيود (2005):هشام عامر عليان ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار الفكر ط3 ،الأردن.

34- نبيل عبد الهادي(2005):القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان.

35- نقادي محمد وآخرون (1993): القياس والتقدير والتقويم ،كتاب الرواسي 1 ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر.

36- سامي ملحم (2000):القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1 ، عمان ، الأردن .

37- سبع محمد أبو لبدة (1985):مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، مطابع التعاونية، ط3، الأردن.

38- سبع محمد أبو لبدة (2008):مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر، ط1، عمان، الأردن.

39- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)كفايات التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، عمان، الأردن.

40- سعد لعمش (1999): التقويم التربوي في المواد العلمية ، دار هومة ،دط، الجزائر.

41- سعدون حمدان وآخرون (2001): دور التعليم في الوحدة العربية ، بحوث وقائع الندوة الفكرية ، مركز الدراسات العربية ، الاردن.

42- عبد الواحد الكبيسي(2007):القياس والتقويم ، دار جرير للنشر والتوزيع ، ط1 ،الأردن.

43- عبد اللطيف الفاربي وآخرون (1994): معجم علوم التربية ،النجاح الجديدة ، ط1 ، المغرب.

44- عبد الحافظ سلامة(2007): أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، اليازوري ، دط، عمان ، الأردن .

45- عبد الله بن صالح (2002): تحليل تقويم الاختبارات التحصيلية لمادة الرياضيات ، دار الفكر العربي ، السعودية .

46- عبد المجيد النشواتي (2003): علم النفس التربوي ،دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط4، عمان ، الأردن.

47- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم المصطلحات التربوية ،عالم الكتب ، ط2، القاهرة.

48- علي بن هادية وآخرون (1991): القاموس الجديد ، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط7،الجزائر.

49- عبد الرحمان عدس(2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر العربي،ط1 ، الأردن.

50- علي احمد مذكور (1998): مناهج التربية اسسسها وتطبيقاتها،دار الفكر العربي ، ط1 ، مصر.

51- عبد القادر كراجة(1997): القياس والتقويم في علم النفس ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، ط1 ،الأردن.

52- علي مهدي كاظم (2001): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

53-عطية خليل حمودة (2008): أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، ط1 ،عمان ، الأردن .

54- فريد حاجي (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر.

55- فريد كامل أبو زينة (2007): عبد الله يوسف عبابنة ، مناهج تدريس الرياضيات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1 ، عمان ، الأردن .

56- فوزي بن دريدي (2002): الكافي في التدريس بالكفاءات ، دار الهدى للطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر .

57-صلاح الدين محمود علام (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

58- صلاح الدين محمود علام (2004): التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة.

59- صفاء الأعسر وآخرون (1999): أبعاد التعلم تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، د ط، القاهرة.

60- رافدة الحريري (2008):التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، دط، عمان ، الأردن .

61-راشد حماد الدوسري (2004): القياس والتقويم التربوي الحديث ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ،الأردن.

62- رحيم يونس كرو العزاوي (2007):القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار دجلة ، ط1،عمان ، الأردن.

63- رمضان أرزيل ، محمد حسونات (2002): نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر .

64- رمضان مسعد بدوي (2008): تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية ، دار الفكر ، ط1 ،عمان ، الأردن .

65- خالد لبصيص(2004): التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف ، دار التنوير للنشر والتوزيع ، الجزائر.

66- خير الدين هني(2005): مقاربة التدريس بالكفاءات ، مطبعة ابنا ، ط1 ،الجزائر.

67- طيب نايت سليمان وآخرون (2004): المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، تيزي وزو ، الجزائر .

قائمة المذكرات و الرسائل باللغة العربية:

1- يوسف خنيش (2005): صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة باتنة .

2- طه محمود صالح (2002) :واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي، رسالة ماجستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

3- لبنى بن سي مسعود (2008): واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية ، جامعة قسنطينة .

4- مجيلي صالح (2008):دراسة تحليلية لعملية التقويم في البكالوريا الرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات بالجزائر،رسالة ماجستير في النشاط البدني الرياضي التربوي ،جامعة الجزائر .

5- عبد المجيد لبيض (2004):نظرة المعلمين في المدرسة الابتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ، رسالة ماجستير ، قسنطينة.

قائمة المجلات باللغة العربية :

1- العلوم التربوية والنفسية (2000): كلية التربية ،جامعة البحرين ، العدد 01 .

2- إسماعيل المان (2004): المربي ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، العدد 02 .

3- وزارة التربية الوطنية (2003): المركز الوطني للوثائق التربوية ، نافذة على التربية ،ع 57 ، الجزائر.

4- وزارة التربية الوطنية (2003): المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي ، الجزائر .

5- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006):التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات ، التبيين ،ع25 ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو ،الجزائر .

6- فريد حاجي (2005) : المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر.

7- رؤى تربوية (2000) : مركز القطان للبحث والتطوير التربوي ، العدد 02 ، رام الله، فلسطين.

قائمة الوثائق الرسمية والمناشير :

1- وزارة التربية الوطنية(2003): الكتاب السنوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر.

2- وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الأولى ثانوي ،الجزائر.

3- وزارة التربية الوطنية (2005):مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لمادة الرياضيات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.

4- وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الثانية ثانوي ،الجزائر.
5- وزارة التربية الوطنية (2005):المجموعة المتخصصة لمادة الرياضيات ، الوثيقة المرافقة لبرنامج السنة الثالثة ثانوي ،الجزائر.
6- وزارة التربية الوطنية (2005):مناهج السنة الثالثة من التعليم الثانوي لمادة الرياضيات ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر.
7- وزارة التربية الوطنية (2008):دليل بناء اختبار مادة الرياضيات في امتحان البكالوريا ، الجزائر.

قائمة القواميس والمعاجم باللغة العربية :

1- ابن منظور(1988) : لسان العرب، المجلد 5، دار الجيل، ط1، بيروت.
2- احمد رضا (1966): معجم متن اللغة ، موسوعة تربوية حديثة ،المجلد الرابع ، دار الحياة ، بيروت لبنان .
3-احمد حسين أللقاني وآخرون (1999) : معجم المصطلحات التربوية ، عالم الكتب ،ط2،القاهرة.
4- سهيل إدريس (1999): المنهل ، دار الآداب ، ط23، بيروت ، لبنان .

قائمة المراجع باللغة الفرنسية :

1- Bloom. B.S,(1967),Taxonomie des objectifs pédagogiques,T1,T2;traduction Marcel Lavalée. Education nouvelle , Montréal.
2-Bonboir, A,(1972) , La Méthode des teste en pédagogie , Ed Paris, Puf .
3- Carette. V .(2003) , Soutient à l'éducation de bases.
4- Conseil supérieur de L'éducation (Gouvernement du Québec),(1982), l'évaluation des apprentissages , Québec, avis au ministre de L'éducation.
5- De Ketele J.M et Roegiers. X (1991) , Méthodologie du recueil d'informations , De Bœck. université , Bruxelles.
6- De Landsheere .G.(1984) , Evaluation Continue et Examens , édition Labor , Bruxelles.
7- Gérard .F.M . (2009) , Evaluer des compétences, guide pratique , 1^{em} édition , Bruxelles.
8- Hamline. D,(1982) ,Les Objectifs pédagogiques en formations Initiale et formation continue , ED E..F.S.F entreprise moderne d'édition , Paris.
9- Jooro. A .(1999), L'enseignement et l'évaluation , De Boeck , Bruxelles.
10- Lecointe,M et Rebinguet,M,(1990), L'audit de L'établissement scolaire , les éditions d'organisation , paris.

11- Pallascio. R .(1992), Mathématiques Instrumentales et Projets D'enfants , Modulo éditeur, Canada .

12- Postic. M. et De Ketele J.M (, 1988), Observer les Situations Educatives, , 1er édition , Paris , PUF.

13- Rey. J .(1985) , Dict. Méthodologique du français le Robert, Vol2.

14- Roegiers. X. (2006), la pédagogie de l'intégration en bref.

15- Scallon.G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom1, Québec.

16- Scallon. G. (1988),l'évaluation Formative des apprentissages ,les presses de L'université laval, Tom2,Québec.

17-Scallon. G.(2007),L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences,de Bœck , Bruxelles.

18- Sierpinska. A. (1995), La Compréhension En Mathématiques , Modulo éditeur , Canada .

الانترنيت :

www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud.

http://www.nctm.org/standards2000

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة منتوري قسنطينة

كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية   تخصص: تقييم أنماط التكوين

قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة بحث

في إطار إعداد مذكرة بحث ستقدم لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي بعنوان:

" استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق ".

أتقدم إليك سيدي(ة) الأستاذ (ة) بهذا الاستبيان ، راجيا منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق ومسؤولية ، لان نجاح البحث يتوقف على ذلك .

ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض علمي لا أكثر.

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير وشكرا مسبقا.

ملاحظة : الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة .

بيانات عامة:

- الجنس: ذكر ...... - أنثى ..... - سنة الميلاد: ...... - عدد سنوات التدريس: ..... - عدد الأقسام المسندة: ......

- المؤهل العلمي : ليسانس ..... - دبلوم دراسات عليا (DES) ...... - مؤهل آخر ......

- مؤسسة التخرج : مدرسة عليا ..... - جامعة .... - مؤسسة أخرى ......

المحور الأول : استخدامات أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم

01- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الاختبارات الأدائية :

الرقم	نص الفقرة	لا استخدم	استخدم ذلك بشكل: مرض	غير مرض
01	استخدم الوضعية المشكلة التقويمية قصد توظيف المعارف في الحياة اليومية للتلاميذ			
02	استخدم الوضعية الإدماجية التقويمية لدمج معارف التلاميذ			
03	أكلف التلاميذ بمهام متنوعة لتقويم أدائهم خارج القسم			
04	استخدم وضعيات تقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية			
05	استخدم وضعيات إدماجية تقويمية مكيفة مع اهتمامات التلاميذ			
06	استخدم وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية			
07	استخدم وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel			
08	استخدم وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية			
09	استخدم المؤشرات لتقييم الوضعيات الإدماجية التقويمية			
02- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الملاحظة :				
10	استخدم الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ			
11	أدون ملاحظاتي حول تطور تعلم كل تلميذ بصورة مستمرة			
12	اعتمد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ من عدمه			
13	اعتمد على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ			
14	من خلال الملاحظة أوزع اهتمامي على جميع التلاميذ			
15	اعتمد على الملاحظة عند تقييم التلاميذ			
16	ألاحظ مدى تطبيق التلميذ للمبادئ التي تعلمها عند معالجته لوضعية مشكلة			
03- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم :				
17	استخدم الفروض المحروسة لتقويم التلاميذ			
18	استخدم الفروض المفاجئة لتقويم التلاميذ			
19	استخدم الواجبات المنزلية لتقويم التلاميذ			

الرقم	نص الفقرة	لا	كاف	غير كاف
20	استخدم الاختيار من متعدد			
21	استخدم الاختبارات التحصيلية لقياس مدى اكتساب التلاميذ للمعارف			
22	أراعي الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار			
23	أراعي الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعداد الاختبار			
24	احدد الكفاءات والموارد المراد قياسها عند إعداد الإخبار			
25	أراعي صياغة الأسئلة وتنظيمها وترتيبها عند إعداد الإخبار			
26	أوحد أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة			

المحور الثاني : الصعوبات التي تواجه الأساتذة عند تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم

01- نقص عملية التكوين في ميدان التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات:

الرقم	نص الفقرة	لا	نعم	
			كاف	غير كاف
27	تلقيت تكوينا حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات			
28	شاركت في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات			
29	خلال عملية التكوين تدربت على كيفية تقويم الكفاءات			
30	تلقيت تكوينا حول استخدام جهاز الإعلام الآلي			
31	أتحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي			
32	تلقيت تكوينا حول استخدام الحاسبة البيانية			
34	أتحكم في استخدام الحاسبة البيانية			
35	أتحكم في استخدام البرمجيات			
36	استفدت كثيرا من الندوات التربوية مع مفتش المادة			
37	لدي المعلومات الكافية لإعداد الاختبار بشكل مقنن			
38	تدربت على كيفية إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح			

02- مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير والإصلاح:

الرقم	نص الفقرة	لا	نعم
39	أجد صعوبة في الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم الحالية		
40	غيرت طريقة التقويم التي كانت معتمدة عند تقييم وضعية مشكل		
41	أعد شبكة التصحيح (المعايير والمؤشرات) عند تقييم وضعية مشكل		
42	لدي اقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد عند تقييم وضعية مشكل		
43	لدي رغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات		
44	عملية تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل من تقويم وضعية مشكل في ظل المقاربة بالكفاءات		

03- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الجهد:

الرقم	نص الفقرة	لا	نعم
45	أبذل جهدا كبيرا أثناء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات		
46	أبذل جهدا كبيرا عند استخدام استراتيجيات التقويم بشكل مستمر		
47	أبذل جهدا كبيرا عند متابعة تعلم كل تلميذ		
48	أبذل جهدا كبيرا لمعرفة مدى تحقق الكفاءات المستهدفة في نهاية كل فترة تعليمية		

04- طريقة التقويم الجديدة تتطلب الكثير من الوقت:

الرقم	نص الفقرة	لا	نعم
49	يسمح لي الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تشخيصي		
50	يسمح لي الوقت المخصص للحصة الدراسية بإجراء تقويم تكويني وختامي		
51	يسمح لي الوقت المخصص للحصة بمراقبة أعمال التلاميذ		
52	يسمح لي الوقت المخصص للحصة بممارسة دور الموجه فقط أثناء سير الحصة		
53	يسمح لي الوقت المخصص للحصة بممارسة دور المرشد فقط أثناء سير الحصة		
54	يسمح لي الوقت المخصص للحصة بترك التلميذ يسير الحصة الدراسية		
55	يسمح لي الوقت المخصص للحصة بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ		
56	يسمح لي الوقت بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات و إتمام محتوى المنهاج في الوقت المحدد		

05- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد

الرقم	نص الفقرة	لا	نعم
57	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم من بإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات		
58	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بمتابعة انجازات كل تلميذ		
59	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بتحليل أداء كل تلميذ		
60	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ		
61	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بتوجيه كل تلميذ إلى أخطائه		
62	يسمح لي عدد التلاميذ داخل القسم بمعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ		

-صعوبات أخرى تراها تقف أمامك وتمنعك من استخدام استراتيجيات التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات :

-..

....

-..

....

-..

فهرس الأشكال :

فهرس الجداول :

23	تكليف التلاميذ بمهام متنوعة قصد تقويم أدائهم خارج القسم	161
24	استخدام الوضعيات التقويمية لتزويد أولياء التلاميذ بالمعلومات الضرورية	163
25	استخدام وضعيات إدماجية مكيفة مع اهتمامات التلاميذ	164
26	استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف الحاسبة البيانية	165
27	استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف مبرمج Excel	166
28	استخدام وضعيات إدماجية لتوظيف برمجيات الهندسة الحركية	166
29	استخدام المؤشرات لتقويم الوضعيات الإدماجية	167
30	استخدام الملاحظة لجمع المعلومات عن التلاميذ	168
31	تدوين الملاحظات حول تطور تعلم كل تلميذ	169
32	الاعتماد على الملاحظة لمعرفة مدى فهم التلاميذ	170
33	الاعتماد على الملاحظة لمعرفة جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ	171
34	توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ من خلال الملاحظة	172
35	الاعتماد على الملاحظة عند التقييم	172
36	ملاحظة مدى تطبيق التلاميذ للمبادئ التي تعلموها عند معالجة وضعية مشكل	173
37	استخدام الفروض المحروسة	174
38	استخدام الواجبات المنزلية	175
39	استخدام الاختبارات التحصيلية	176
40	مراعاة الكفاءات المستهدفة عند إعداد الاختبار	177
41	مراعاة الأهمية النسبية لمحتويات البرامج عند إعداد الاختبار	178
42	توحيد أسئلة الاختبار لنفس المستوى التعليمي ونفس الشعبة	178
43	التكوين حول كيفية إجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	182
44	المشاركة في دورات تكوينية حول التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	183
45	التدريب على كيفية تقويم بالكفاءات	184
46	التكوين في استخدام جهاز الإعلام الآلي	185
47	التحكم في استخدام جهاز الإعلام الآلي	186
48	التكوين في استخدام الحاسبة البيانية	186

49	التحكم في استخدام الحاسبة البيانية	187
50	الاستفادة من الندوات التربوية مع مفتش المادة	188
51	إعداد الاختبار بشكل مقنن	189
52	إعداد المعايير والمؤشرات في شبكة التصحيح	190
53	صعوبة الانتقال من طريقة التقويم السابقة إلى طريقة التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات	194
54	تغيير طريقة التقويم السابقة عند تقييم وضعية مشكل	195
55	إعداد شبكة التصحيح عند تقييم وضعية مشكل	196
56	الاقتناع بان تقويم الموارد بالكيفية السابقة لم يعد مفيد	197
57	الرغبة في تطبيق استراتيجيات التقويم الحديثة	198
58	تقويم الموارد بالكيفية السابقة أسهل منه في الطريقة الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات	199
59	عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات تتطلب بذل جهد كبير	203
60	استخدام استراتيجيات التقويم تتطلب بذل جهد كبيرو بشكل مستمر	204
61	متابعة تعلم كل تلميذ يتطلب بذل جهد كبير	204
62	التعرف على مدى تحقق الكفاءات المستهدفة يتطلب بذل جهد كبير	205
63	الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تشخيصي	206
64	الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء تقويم تكويني وختامي	207
65	الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراقبة أعمال التلاميذ	208
66	الوقت المخصص للحصة الدراسية وممارسة دور الموجه والمرشد	209
67	الوقت المخصص للحصة الدراسية ومراعاة الفروق الفردية	210
68	الوقت المخصص للحصة الدراسية وإجراء عملية التقويم مع إنهاء البرنامج	211
69	عدد التلاميذ داخل القسم وإجراء عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.	215
70	عدد التلاميذ داخل القسم ومتابعة انجازات كل تلميذ	216
71	عدد التلاميذ داخل القسم وتحليل أداء كل تلميذ	216
72	عدد التلاميذ داخل القسم وملاحظة تقدم تعلم كل تلميذ	217
73	عدد التلاميذ داخل القسم ومعالجة وتصحيح أخطاء كل تلميذ	218